Encyklopädisches Handbuch

der

Erziehungskunde

mit besonderer

Berücksichtigung des Volksschulwesens.

Alphabetisch geordnete Darstellung des Wissenswürdigsten aus der allgemeinen Pädagogik und Didaktik, der allgemeinen und speciellen Methodik, der Schulkunde, Geschichte der Pädagogik, Schulgesetzgebung und Schulstatistik, dann den pädagogischen Hilfswissenschaften: Psychologie, Ethik, Logik, Culturgeschichte.

Von

Schulrath Dr. Gustav Ad. Lindner,

k. k. o. ö. Professor der Pädagogik u. Philosophie an der Universität Prag, früher Gymnasial- u. Seminar-Director und Bezirksschulinspector; Mitglied des Landesschulrathes für das Königreich Böhmen, sowie der böhm. wissenschaftl. Gymnasial-Prüfungscommission in Prag; gew. Mitglied der internationalen Jury bei der Wiener Weltausstellung für die Gruppe „Unterricht"; Redacteur der Bibliothek „Pädagogische Klassiker".

Mit ca. 100 Porträts, Diagrammen, Tabellen, Karten u. dgl.

Wien & Leipzig, 1884.

Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn.

Buchhandlung für pädag. Literatur und Lehrmittel-Anstalt.

290

27

Vorwort.

Unter den öffentlichen Bestrebungen und Geisteskämpfen, welche das sociale Leben der Gegenwart kennzeichnen, ragt das pädagogische Interesse gewaltig hervor. Die dunkle Ahnung, dass die Erlösung des Menschen aus socialer Angst und Noth ein pädagogisches Problem in sich schließe, welches nicht auf Schlachtfeldern oder in Straßenkämpfen, sondern durch passende gesellschaftliche Einrichtungen seiner Lösung zugeführt werden kann — jene Ahnung, die einem Pestalozzi vorschwebte, da er von Menschenliebe getrieben, die theologischen und juridischen Studien aufgab und das bedeutsame Wort sprach „Ich will Schulmeister werden!" — sie beginnt sich allmählich Bahn zu brechen und die Form einer klaren Überzeugung anzunehmen. Der Satz, dass die Völker im allgemeinen ihrer Regierungen wert sind, und dass es eine Thorheit wäre, denselben ein höheres Maß socialer Selbstbestimmung zu geben, als welches sie nach ihrer geistigen Entwicklungsstufe vertragen können, liegt in evidenter Klarheit vor unserem Auge, und wird von der Tagesgeschichte in Russland und Bulgarien ebensogut, wie in den Culturstaaten Europas bestätigt. Die Menschheit aus Schmach und Ketten, aus Noth und Elend befreien, heißt dieselbe aufklären, sie besser machen, sie „erziehen".

So wird in der That die große, sociale Frage der Gegenwart ein **pädagogisches** Problem. Die Erziehung ist der neutrale Boden, auf welchem sich alle wahrhaft edeldenkenden Köpfe begegnen — sie ist aber auch das Streitfeld, um welches die politischen Parteien mit wilder Leidenschaft kämpfen, da die Wichtigkeit seiner Position jedem in die Augen springt. Wir meinen hier nicht die Erziehung einzelner Individuen und Stände, für welche zu allen Zeiten mehr oder weniger vorgesorgt war, sondern die Erziehung der Massen, die Volks- oder **Nationalerziehung**. Seit Karl dem Großen lebt der Gedanke derselben in dem Bewusstsein der Menschen; Luther hat ihn aufgegriffen, Comenius ihm die Wege geebnet; allein erst in unseren Tagen ist jenes Geschlecht von Hünen und Recken erstanden, welches, geführt von einem Johann Heinrich Pestalozzi, an den modernen Pyramidenbau der **allgemeinen Volksschule**, dieser großen Werkstätte der Nationalerziehung schreitet

Und so groß ist die Macht dieses Gedankens, dass kein Staatswesen verblendet genug ist, die Werkleute zurückhalten zu wollen, sondern dass die Staaten vielmehr mit einander wetteifern, die Saat der allgemeinen Volksbildung zu bestellen. Wenn wir sehen, wie binnen eines Decenniums (1870—1880) in den europäischen Culturstaaten für die Volksschule mehr geschieht, als früher in ganzen Jahrhunderten; wenn wir sehen, wie in Österreich und Deutschland die Lehrerbildungsanstalten massenhaft aus dem Boden wachsen, und wie das Geschlecht der Analphabeten mit einem Male ausstirbt; wenn wir sehen, wie Könige und souveräne Fürsten, wie in Schweden und Baden, die Lehrertage aufsuchen, um die in ihren Residenzen frei tagenden Lehrer zu begrüßen; so fühlen wir es, dass eine neue Epoche der Menschheit herangebrochen sei, deren Zug dahin geht, die **Bildung** als **Grundlage der allgemeinen** Wohlfahrt zum Gemeingut der Menschen zu machen.

Die **Begründung der neuen, allgemeinen Nationalschule ist die große Geistesthat unseres Jahrhunderts**, deren Folgen allerdings nur langsam in die Erscheinung treten können.

Dass eine Erziehung in diesem Stile ganz andere Ziele anstreben und mit ganz anderen Mitteln arbeiten werde, als jene traditionelle Pädagogik, wo die Schule nur das Aschenbrödel der öffentlichen Fürsorge war, liegt auf der Hand. Der Umschwung auf diesem Gebiete ist ein vollständiger. Wir mögen die äußere Organisation oder das innere methodische Gefüge des öffentlichen Unterrichtes, oder aber die Principien der Familien-Erziehung ins Auge fassen, überall treten uns neue Schöpfungen, neue Grundsätze und Ordnungen entgegen. **Neben der Arbeit ist die Erziehung der leitende Gedanke unseres Jahrhunderts.** Bereits hat sich eine riesige literarische Production dieses Gedankens bemächtigt, um ihn nach allen Seiten breit zu treten. Nach statistischen Erhebungen bilden die Schriften über Erziehung nicht weniger als 14 Procent der gesammten literarischen Production. Dass hiebei Wahres und Falsches, Gesundes und Morsches, Gehaltvolles und Leeres nebeneinander läuft, ist um so begreiflicher, als sich gerade in pädagogischen Dingen jeder berufen glaubt, mitreden zu können, wenn ihm auch eine tiefere psychologische Bildung und eine umfassende Erfahrung mangelt. Die stündlich wachsende Hochflut dieser pädagogischen Literatur muss schließlich solche Dimensionen erreichen, dass die Orientierung innerhalb ihrer Erzeugnisse außerordentlich schwierig wird, und dass das wahrhaft Bedeutsame und Bahnbrechende von der Unmasse des Mittelmäßigen und Gehaltlosen verschlungen zu werden droht.

Von diesen Gesichtspunkten ausgehend, haben wir uns im vorliegenden Werke die Aufgabe vorgesetzt, eine **allgemeine, dabei jedoch möglichst gründliche Orientierung auf pädagogischem Gebiet** zu vermitteln, und glauben damit einem

wirklichen Bedürfnisse der pädagogischen Kreise entgegenzukommen. Denn so groß die Unmasse von Specialschriften ist, die sich über einzelne concrete Dinge der Erziehung und des Unterrichts verbreiten, — besitzen wir doch über die Methodik jedes Lehrfaches, ja sogar über die einzige Schulbank und dgl. ganze Literaturen — so bescheiden ist die Zahl von Werken, welche die wissenschaftliche Fundamentierung und den encyklopädischen Ausbau des weiten Palastes der Nationalerziehung zum Gegenstande haben. (Wir verweisen hierüber auf den Artikel Encyklopädie im Werke selbst.) Und dennoch ist es gerade auf pädagogischem Gebiete unmöglich, über einzelne Erscheinungen abzusprechen, ohne in jene psychologischen Tiefen hinabzusteigen, wo die Principien der betreffenden Probleme zu suchen sind, und ohne Umschau zu halten über das weite Gebiet, wo diese Probleme liegen. Was wir im vorliegenden Werke unseren Lesern bieten, ist demnach eine **ganze pädagogische Weltanschauung,** wie sie dem gegenwärtigen Stande der pädagogischen Kunst und Wissenschaft entspricht. Wir haben alle drei Hauptgebiete der philosophischen, praktischen und historischen Pädagogik in den Bereich unserer Aufgabe gezogen; denn die Pädagogik ist keine selbständige Wissenschaft, sie wurzelt vielmehr in anderen Wissenschaften, — welche, wie die Psychologie, Ethik und Logik schließlich auf die Philosophie als auf ihren Urquell zurückdeuten — andrerseits drängt das praktische Bedürfnis dazu, die verschiedenen Formen, unter denen die Erziehung im wirklichen Leben auftritt, sowie die Grundlagen ihres Aufschwunges oder Verfalls kennen zu lernen, während der Bestand derselben in der Gegenwart, wie ihn insbesondere die Schulstatistik der einzelnen Länder und Staaten vor unseren Augen entrollt, auf geschichtliche Betrachtungen zurückleitet.

Bei der Vorführung des überreichen Materials, welches diese Untersuchungen mit sich führen, waren wir bestrebt, dasselbe um einzelne, verhältnismäßig wenige Hauptbegriffe zu gruppieren, deren Schlagworte, in alphabetischer Ordnung gereiht, die Orientierung erleichtern. Die Anzahl dieser Hauptartikel geht nicht viel über vierhundert hinaus. In ihnen ist allerdings eine nach tausenden zählende Masse von Sach- und Personal-Namen zusammengedrängt, zu deren Aufschlagung bei augenblicklichem Bedarfe der am Ende des Werkes befindliche große Specialindex dient, welcher den Leser unmittelbar zu jenen Stellen hinführt, wo der fragliche Gegenstand nach seinem Zusammenhange mit den betreffenden Orientierungsgebieten, den Hauptartikeln, abgehandelt erscheint. Der Umfang der letzteren entspricht selbstverständlich ihrer Bedeutung. Überall jedoch waren wir darauf bedacht, der Form eines „Handbuches“, wofür dieses Werk gehalten sein will, gerecht zu werden und fernab von weitausholenden Erörterungen und breiten Auseinandersetzungen die **äußerste Knappheit der Darstellung** zu wahren. Nur auf diese Art wurde es uns möglich, in einen mäßigen handlichen Band zusammendrängen,

wozu sonst wohl eine Reihenfolge von Bänden erforderlich gewesen wäre. Der von der Verlagshandlung niedrigst bemessene Preis ermöglicht es, dass dieser Band auf dem Tische eines jeden Lehrers und überhaupt eines Jeden liegen kann, der sich um *Erziehung*, sei es *theoretisch* oder *praktisch*, interessiert.

Eine Eigenartigkeit des vorliegenden Handbuches, welche dessen Brauchbarkeit wohl fördern dürfte, ist der Umstand, dass wir zu dem Leser nicht bloß durch *Typen*, sondern auch durch **Bilder** und **Diagramme** reden. Die *Brustbilder* der hervorragendsten pädagogischen Persönlichkeiten dürften eine sehr willkommene Beigabe der betreffenden biographischen Artikel sein; denn es ist peinlich, dem Leben und Wirken eines Mannes nachzugehen, ohne der Phantasie einen Anhaltspunkt bieten zu können, wie sie sich seine persönliche Erscheinung vorzustellen habe. Noch wichtiger sind die **Diagramme**, welche den Leser in fasslicher anschaulicher Weise in Verhältnisse einführen, deren abstracte Erörterung sonst ziemlich langwierig und schwierig wäre. Hiezu kommen noch die **Tabellen**, welche gleichfalls die Übersichtlichkeit und Gedrängtheit der Darstellung fördern. Endlich dürften die den meisten Artikeln beigegebenen **literarhistorischen Nachweisungen** allen willkommen sein, die sich durch ein selbständiges Eingehen auf die *literarischen Hilfsmittel* und *Quellen* näher informieren wollen.

Was die Quellen betrifft, aus denen ich geschöpft habe, so waren dies zunächst *meine eigenen mehr als dreißigjährigen philosophisch-pädagogischen Studien*, aus denen eine Reihe literarischer Publicationen: *Psychologie* (7. Aufl.), *Logik* (5. Aufl.), *Erziehungslehre* (5. Aufl.), *Unterrichtslehre* (5. Auflage), *Einleitung in das Studium der Philosophie*, *Psychologie der Gesellschaft*, *Problem des Glücks* u. s. w. hervorgegangen ist; dann die vielseitigen *Erfahrungen*, die ich *während einer dreißigjährigen Dienstzeit in verschiedenen Stellungen des öffentlichen Lehramts* mir erworben habe. In zweiter Linie war es die einschlägige *pädagogische Literatur*, der ich mich, so gut als es angieng, zu bemächtigen suchte, ihren Strömungen keineswegs blind folgend, sondern das Gute, wo ich es antraf, mir aneignend. Diese Literatur ist an den betreffenden Stellen des Werkes ersichtlich gemacht. Neben den *Originalwerken der pädagogischen Classiker* und *Quellenschriftsteller* aller Länder und Zeiten sei an dieser Stelle insbesondere der nachstehenden Werke gedacht, aus denen mehrfach, insbesondere, was das *historische* und *statistische* Material betrifft, geschöpft wurde: die große zehnbändige *Encyklopädie* des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens von A. *Schmid* (Gotha 1859 — 1875); das ausgezeichnete vierbändige Werk: Dr. *Karl Schmidt's* Geschichte der Pädagogik, (3. Aufl.) von Wichard Lange (Köthen 1870); dann die Geschichte der Pädagogik von *Karl von Raumer*, nebst

den Schriften von E. Petzoldt, J. Böhm, K. V. Stoy, G. W. Seyffarth, F. Dittes, H. Gräfe, G. Schumann, T. Ziller, W. Rein u. v. a.

Die psychologische Unterlage des Ganzen ist die **Herbart'sche**; wir haben keine, die sich nur annähernd mit derselben vergleichen ließe.

Eine absolute Vollständigkeit und erschöpfende Geschlossenheit der zu behandelnden Materien anzustreben, konnte mir nicht beikommen. Eine solche Aufgabe würde die Kräfte eines Individuums weitaus übersteigen. Ich konnte nur darauf bedacht sein, alle jene Cardinal-Punkte zu berühren, um welche sich die pädagogische Discussion der Gegenwart dreht.

Dagegen dürfte sich das vorliegende Handbuch von den größeren, den gleichen Zweck anstrebenden Sammelwerken dieser Art dadurch vortheilhaft unterscheiden, **dass alle Artikel aus einem Gusse** sind, und sich deshalb gegenseitig stützen und zum Aufbaue einer einheitlich geschlossenen pädagogischen Weltanschauung vereinigen.

Was die das Schulwesen der einzelnen Staaten betreffenden Artikel anbelangt, so wurde bei denselben auf Erzielung möglichst correcter Angaben und neuester statistischer Daten eine besondere Sorgfalt verwendet. Zu diesem Behufe wurden sämmtliche Artikel dieser Kategorie, bevor sie dem Drucke übergeben worden sind, competenten Fachmännern aus den betreffenden Ländern zur Revision vorgelegt, welche auch in allen Fällen bereitwillig zugestanden wurde. Verfasser und Verleger fühlen sich verpflichtet, den betreffenden Persönlichkeiten, insbesondere Herrn G. Jost in Paris für die bei diesem Anlasse bekundete Willfährigkeit hiemit den schuldigen Dank auszusprechen.

Der Umstand, dass die erste starke Auflage dieses Handbuches schon während des Erscheinens desselben binnen wenigen Monaten vergriffen wurde, sowie die bisher laut gewordenen Stimmen des In- und Auslandes, lassen mich hoffen, dass das Ziel, welches sich diese Arbeit gesetzt hatte, nicht ganz verfehlt worden ist.

Auf den Beifall der Kreise, welche dem retrograden Fortschritte huldigen, werde ich wohl verzichten müssen; sind sie doch bereits mit ihren Allarmsignalen zur Hand, um den Kreuzzug gegen eine Schrift zu eröffnen, welche als das Werk eines einzigen Menschenkopfes viele Einseitigkeiten und Schwächen haben mag, allein das Eine für sich in Anspruch nehmen kann und muss, auf jedem ihrer Blätter den Sieg der sittlichen Ideen zu verkündigen, denen die Zukunft angehört.

Dr. **G. A. Lindner.**

Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde

mit besonderer

Berücksichtigung des Volksschulwesens.

Alphabetisch geordnete Darstellung des Wissenswürdigsten aus der allgemeinen Pädagogik und Didaktik, der allgemeinen und speciellen Methodik, der Schulkunde, Geschichte der Pädagogik, Schulgesetzgebung und Schulstatistik, dann den pädagogischen Hilfswissenschaften: Psychologie, Ethik, Logik, Culturgeschichte.

Von

Dr. Gustav Ad. Lindner,

Schulrath, Director der k. k. Lehrerbildungsanstalt und der k. k. Prüfungscommission für allgemeine Volks- und Bürgerschulen in Kuttenberg; gew. Mitglied der internationalen Jury bei der Wiener Weltausstellung für die Gruppe „Unterricht"; emer. k. k. Gymnasialdirector und k. k. Bezirksschulinspector; Redacteur der „Pädagogischen Klassiker".

Mit zahlreichen Illustrationen: Porträts, Diagrammen, Tabellen, Karten u. dgl.

Das Werk erscheint in ca. 20 Heften zu 2—3 Bogen. gr. 8° — Jedes Heft kostet 60 Pf. = 30 kr. ö. W. = 80 cent. — Alle 3—4 Wochen erscheint ein Heft.

Vorwort.

Unter den öffentlichen Bestrebungen und Geisteskämpfen, welche das sociale Leben der Gegenwart kennzeichnen, ragt das pädogogische Interesse gewaltig hervor. Die dunkle Ahnung, dass die Erlösung des Menschen aus socialer Angst und Noth ein pädagogisches Problem in sich schließe, welches nicht auf Schlachtfeldern oder in Straßenkämpfen, sondern durch passende gesellschaftliche Einrichtungen seiner Lösung zugeführt werden kann — jene Ahnung, die einem Pestalozzi vorschwebte, da er von Menschenliebe getrieben die theologischen und juridischen Studien aufgab und das bedeutsame Wort sprach:

„Ich will Schulmeister werden!" — sie beginnt sich allmählich Bahn zu brechen und die Form einer klaren Überzeugung anzunehmen. Der Satz, dass die Völker im allgemeinen ihrer Regierungen wert sind, und dass es eine Thorheit wäre, denselben ein höheres Maß socialer Selbstbestimmung zu geben, als welches sie nach ihrer geistigen Entwicklungsstufe vertragen können, liegt in evidenter Klarheit vor unserem Auge, und wird von der Tagesgeschichte in Russland und Bulgarien ebensogut, wie in den Culturstaaten Europas bestätigt. Die Menschheit aus Schmach und Ketten, aus Noth und Elend befreien, heißt dieselbe aufklären, sie besser machen, sie „erziehen".

So wird in der That die große, sociale Frage der Gegenwart ein **pädagogisches** Problem. Die Erziehung ist der neutrale Boden, auf welchem sich alle wahrhaft edeldenkenden Köpfe begegnen — sie ist aber auch das Streitfeld, um welches die politischen Parteien mit wilder Leidenschaft kämpfen, da die Wichtigkeit seiner Position jedem in die Augen springt. Wir meinen hier nicht die Erziehung einzelner Individuen und Stände, für welche zu allen Zeiten mehr oder weniger vorgesorgt war, sondern die Erziehung der Massen, die Volks- oder **Nationalerziehung.** Seit Karl dem Großen lebt der Gedanke derselben in dem Bewusstsein der Menschen; Luther hat ihn aufgegriffen, Comenius ihm die Wege geebnet; allein erst in unseren Tagen ist jenes Geschlecht von Hünen und Recken erstanden, welches, geführt von einem Johann Heinrich Pestalozzi, an den modernen Pyramidenbau der **allgemeinen Volksschule,** dieser großen Werkstätte der Nationalerziehung schreitet. Und so groß ist die Macht dieses Gedankens, dass kein Staatswesen verblendet genug ist, die Werkleute zurückhalten zu wollen, sondern dass die Staaten vielmehr mit einander wetteifern, die Saat der allgemeinen Volksbildung zu bestellen. Wenn wir sehen, wie binnen eines Decenniums (1870—1880) in den europäischen Culturstaaten für die Volksschule mehr geschieht, als früher in ganzen Jahrhunderten; wenn wir sehen, wie in Österreich und Deutschland die Lehrerbildungsanstalten massenhaft aus dem Boden wachsen, und wie das Geschlecht der Analphabeten mit einem Male ausstirbt; wenn wir sehen, wie Könige und souveräne Fürsten, wie in Schweden und Baden, die Lehrertage aufsuchen, um die in ihren Residenzen frei tagenden Lehrer zu begrüßen; so fühlen wir es, dass eine neue Epoche der Menschheit herangebrochen sei, deren Zug dahin geht, an die Stelle einzelner, das Volk um seine heiligsten Interessen so oft betrügenden Wortführer den großen Chor der Massen auf die Bretter der Weltbühne zn bringen.

Die **Begründung der neuen, allgemeinen, von jeder clericalen Abhängigkeit emancipierten Volksschule ist die große Geistesthat unseres Jahrhunderts,** deren Folgen allerdings nur langsam in die Erscheinung treten.

Dass eine Erziehung in diesem Stile ganz andere Ziele anstreben und mit ganz anderen Mitteln arbeiten werde, als jene traditionelle Pädagogik, wo die Schule nur das Aschenbrödel der öffentlichen Fürsorge war, liegt auf der Hand. Der Umschwung auf diesem Gebiete ist ein vollständiger. Wir mögen die äußere Organisation oder das innere methodische Gefüge des öffentlichen Unterrichtes, oder aber die Principien der Familien-Erziehung ins Auge fassen, überall treten uns neue Schöpfungen, neue Grundsätze und Ordnungen entgegen. **Neben der Arbeit ist die Erziehung der leitende Gedanke unseres Jahrhunderts.** Bereits hat sich eine riesige literarische Production dieses Gedankens bemächtigt, um ihn nach allen Seiten breit zu treten. Nach statistischen Erhebungen bilden die Schriften über Erziehung nicht weniger als 14 Procent der gesammten literarischen Production. Dass hiebei Wahres und Falsches, Gesundes und Morsches, Gehaltvolles und Leeres nebeneinander läuft, ist um so begreiflicher, als sich gerade in pädagogischen Dingen jeder berufen glaubt, mitreden zu können, wenn ihm auch eine tiefere psychologische Bildung und eine umfassende Erfahrung mangelt. Die stündlich wachsende Hochflut dieser pädagogischen Literatur muss schließlich solche Dimensionen erreichen, dass die Orientierung innerhalb ihrer Erzeugnisse außerordentlich schwierig wird, und dass das wahrhaft Bedeutsame und Bahnbrechende von der Unmasse des Mittelmäßigen und Gehaltlosen verschlungen zu werden droht. —

Von diesen Gesichtspunkten ausgehend haben wir uns im vorliegenden Werke die Aufgabe vorgesetzt, eine **allgemeine, dabei jedoch möglichst gründliche Orientierung auf pädagogischem Gebiet** zu vermitteln, und glauben damit einem wirklichen Bedürfnisse der pädagogischen Kreise entgegenzukommen. Denn so groß die Unmasse von Specialschriften ist, die sich über einzelne concrete Dinge der Erziehung und des Unterrichts verbreiten, — besitzen wir doch über die Methodik jedes Lehrfaches, ja sogar über die einzige Schulbank und dgl. ganze Literaturen — so bescheiden ist die Zahl von Werken, welche die wissenschaftliche Fundamentierung und den encyklopädischen Ausbau des weiten Palastes der Nationalerziehung zum Gegenstande haben. (Wir verweisen hierüber auf den Artikel Encyklopädie im Werke selbst). Und dennoch ist es gerade auf pädagogischem Gebiete unmöglich, über einzelne Erscheinungen abzusprechen, ohne in jene psychologischen Tiefen hinabzusteigen, wo die Principien der betreffenden Probleme zu suchen sind, und ohne Umschau zu halten über das weite Gebiet, wo diese Probleme liegen. Was wir im vorliegenden Werke unseren Lesern bieten, ist demnach eine **ganze pädagogische Weltanschauung,** wie sie dem gegenwärtigen Stande der pädagogischen Kunst und Wissenschaft entspricht. Wir haben alle drei Hauptgebiete der philosophischen, praktischen und historischen Pädogogik in den Bereich unserer Aufgabe gezogen; denn die Pädagogik ist keine selbständige Wissenschaft, sie wurzelt vielmehr in anderen Wissenschaften, — welche, wie die Psychologie, Ethik und Logik schließlich auf die Philosophie als auf ihren Urquell zurückdeuten — andrerseits drängt das praktische Bedürfnis dazu, die verschiedenen Formen,

unter denen die Erziehung im wirklichen Leben auftritt, sowie die Grundlagen ihres Aufschwunges oder Verfalls kennen zu lernen, während der Bestand derselben in der Gegenwart, wie ihn insbesondere die Schulstatistik der einzelnen Länder und Staaten vor unseren Augen entrollt, auf geschichtliche Betrachtungen zurückleitet.

Bei der Vorführung des überreichen Materials, welches diese Untersuchungen mit sich führen, waren wir bestrebt, dasselbe um einzelne, verhältnismäßig wenige Hauptbegriffe zu gruppieren, deren Schlagworte, in alphabetischer Ordnung gereiht, die Orientierung erleichtern. Die Anzahl dieser Hauptartikel geht nicht viel über vierhundert hinaus. In ihnen ist allerdings eine nach tausenden zählende Masse von Sach- und Personal-Namen zusammengedrängt, zu deren Aufschlagung bei augenblicklichem Bedarfe der am Ende des Werkes befindliche große Special-Index dient, welcher den Leser unmittelbar zu jenen Stellen hinführt, wo der fragliche Gegenstand nach seinem Zusammenhange mit den betreffenden Orientierungsgebieten, den Hauptartikeln, abgehandelt erscheint. Der **Umfang** der letzteren entspricht selbstverständlich ihrer Bedeutung. Überall jedoch waren wir darauf bedacht, der Form eines „Handbuches" wofür dieses Werk gehalten sein will, gerecht zu werden und fernab von weitausholenden Erörterungen und breiten Auseinandersetzungen die **äußerste Knappheit der Darstellung** zu wahren. Nur auf diese Art wurde es uns möglich, in einen mäßigen handlichen Band zusammendrängen, wozu sonst wohl eine Reihenfolge von Bänden erforderlich gewesen wäre. Der von der Verlagshandlung niedrigst bemessene Preis ermöglicht es, dass dieser Band auf dem Tische eines jeden Lehrers und überhaupt eines Jeden liegen kann, der sich um Erziehung, sei es theoretisch oder praktisch, interessiert

Eine Eigenartigkeit des vorliegenden Handbuches, welche dessen Brauchbarkeit wohl fördern dürfte, ist der Umstand, dass wir zu dem Leser nicht bloß durch Typen, sondern auch durch **Bilder** und **Diagramme** reden. Die Brustbilder der hervorragendsten pädagogischen Persönlichkeiten dürften eine sehr willkommene Beigabe der betreffenden biographischen Artikel sein; denn es ist peinlich, dem Leben und Wirken eines Mannes nachzugehen, ohne der Phantasie einen Anhaltspunkt bieten zu können, wie sie sich seine persönliche Erscheinung vorzustellen habe. Noch wichtiger sind die **Diagramme**, welche den Leser in fasslicher anschaulicher Weise in Verhältnisse einführen, deren abstracte Erörterung sonst ziemlich langwierig und schwierig wäre. Hiezu kommen noch die **Tabellen**, welche gleichfalls die Übersichtlichkeit und Gedrängtheit der Darstellung fördern. Endlich dürften die den meisten Artikeln beigegebenen **literarhistorischen Nachweisungen** allen willkommen sein, die sich durch ein selbständiges Eingehen auf die literarischen Hilfsmittel und Quellen näher informieren wollen.

Eine absolute Vollständigkeit und erschöpfende Geschlossenheit der zu behandelnden Materien anzustreben, konnte mir nicht beikommen. Eine soche Aufgabe würde die Kräfte eines Individuums weitaus übersteigen. Ich konnte nur darauf bedacht sein, alle jenen Cardinal-Punkte zu berühren, um welche sich die pädagogische Discussion der Gegenwart dreht.

Was die Quellen betrifft, aus denen ich geschöpft habe, so waren dies zunächst meine mehr als dreißigjährigen philosophisch-pädagogischen Studien, aus denen eine Reihe literarischer Publicationen: Psychologie, (6. Aufl.) Logik, (5. Aufl.), Erziehungslehre (4. Aufl.), Unterrichtslehre (4. Auflage), Einleitung in das Studium der Philosophie, Psychologie der Gesellschaft, Problem des Glücks, u s w. hervorgegangen ist; dann die vielseitigen Erfahrungen, die ich während einer dreißigjährigen Dienstzeit in verschiedenen Stellungen des öffentlichen Lehramts mir erworben habe. In zweiter Linie war es die einschlägige pädagogische Literatur, der ich mich, so gut als es angieng, zu bemächtigen suchte, ihren Strömungen keineswegs blind folgend, sondern das Gute, wo ich es antraf, mir aneignend. Diese Literatur ist an den betreffenden Stellen des Werkes ersichtlich gemacht. Neben den Originalwerken der pädagogischen Classiker und Quellenschriftsteller aller Länder und Zeiten sei an dieser Stelle insbesondere der nachstehenden Werke gedacht, aus denen mehrfach, insbesondere, was das historische und statistische Material betrifft, geschöpft wurde: die große zehnbändige Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens von A. Schmid (Gotha 1859—1875); das ausgezeichnete vierbändige Werk: Dr. Karl Schmidt's Geschichte der Pädagogik, (3. Aufl) von Wichard Lange (Köthen 1870); dann die Geschichte der Pädagogik von Karl von Raumer, nebst den Schriften von E. Petzoldt, J. Böhm, K. V. Stoy, G. W. Seyffarth, F. Dittes, H. Gräfe, G. Schumann, T. Ziller, W. Rein u v. a.

Die psychologische Unterlage des Ganzen ist die **Herbart**ische; wir haben keine, die sich nur annähernd mit derselben vergleichen ließe.

Somit empfehlen wir dieses Handbuch vertrauensvoll den pädagogischen Kreisen, für welche es bestimmt ist.

Der Verfasser.

Verzeichnis der Artikel.

Satzprobe.

— 38 —

Diesterweg. Unter den Vorkämpfern der Neuschule ragt die streitbare, dem Volksthum, der Freiheit und dem Fortschritte zugekehrte Gestalt Diesterwegs besonders in Nord-Deutschland gewaltig hervor. Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg. (1790—1866) ist zu Siegen in Westfalen geboren, wo sein Vater Advocat und später Justizamtmann war. Er studierte zu Herborn und Tübingen Theologie und nachdem er als Hauslehrer zu Mannheim, dann an einer Volksschule zu Worms, sowie seit 1811 an der Musterschule zu Frankfurt a. M. und später als zweiter Rector an der lateinischen Schule zu Elberfeld gewirkt hatte, wurde er 1820 Seminardirector zu Mörs. Von hier datiert seine nachmals so berühmt gewordene pädagogische Wirksamkeit, die sich durch eine freisinnige Bekämpfung alles Unterhaltbaren und Ausgelebten im Volksschulwesen bekundete und durch die Begründung der „Rheinischen Blätter für Erziehung und Unterricht" (dieselben werden von Wichard Lange bis auf die Gegenwart fortgeführt) auf immer weitere Kreise erstreckte. In diesem vielgelesenen Blatte war Diesterweg Jahrzehnte lang für die Hebung des Lehrstandes in wissenschaftlicher, sittlicher und materieller Beziehung thätig, während er als Seminarlehrer und Director auf eine selbstthätige und gründliche Ausbildung der Seminaristen hinarbeitete. Diese Bestrebungen Diesterweg's wurde durch seine Berufung zum Director des Seminars für Stadtschulen in Berlin in J. 1833 auch von amtlicher Seite gewürdigt. Hier entwickelte er eine nicht bloß für das Schulwesen der Stadt, sondern auch für die allgemeine Sache des öffentlichen Unterrichts sehr segensreiche Thätigkeit, so dass der Cultusminister von Bethmann-Holweg im J. 1861 im Abgeordnetenhause, dessen Mitglied Diesterweg mittlerweile geworden war, von ihm sagen konnte: „In Bezug auf die Methode bezeuge ich es hier, dass in unseren Elementarschulen und Seminarien sich eine Meisterschaft zeigt, gegen welche die höheren Theile des Unterrichts zurückstehen, und ich glaube, dass dies zum Theil als eine Frucht zu betrachten ist eben derjenigen Strömung, der auch der Abgeordnete Diesterweg angehört — ich will sie mit einem Worte die Pestalozzische nennen, freilich mit Hinzunahme der Corrective, die später eingetreten sind, indem man sich von dem leeren Formalismus entfernt und wieder zu dem Stoff und Inhalt zurückgekehrt ist. Aus der Verbindung von Stoff und Form ist eine Virtuosität erwachsen, die ich als eine höchst achtbare bezeichnen muss." — In seiner Antrittsrede als Seminardirector in Berlin bezeichnet Diesterweg „die Selbstthätigkeit im Dienste des Schönen, Wahren und Guten" als obersten Zweck des Lebens und als das wahre Erziehungsprincip. Die Ausbildung der künftigen Lehrer ist nach ihm eine theoretische und praktische, d. h. sie erhalten selbst Unterricht und sie

F. A. W. Diesterweg.

LEBENS- UND WIRKUNGSSTÄTTE PESTALOZZIS

Einzelne Reisen PESTALOZZIS.

1782
1798, 1799
1800, 1804
1835
1800
1802

Illustrationsprobe.

J. G. Herder.

J. Am. Comenius.

Bayern's
Lehrer-Seminare

Zeichenerklärung.

Seminare.
Externate
Internate
katholisch
evangelisch
jüdisch
Präparanden.
Die Zahlen bedeuten die Gründungsjahre

Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn,

Buchhandlung für pädagogische Literatur und Lehrmittel-Anstalt.

Wien, V. Margaretenplatz 2.

Pädagogische Klassiker.

Auswahl der besten pädagogischen Schriftsteller aller Zeiten und Völker.

Herausgegeben unter der Redaction von

Dr. Gustav Adolf Lindner,

Mitarbeiter: die Herren

Prof. **Heinr. Deinhardt** in Wien. — **A. Chr. Jessen,** Herausgeber der „Freien pädagogischen Blätter" in Wien, — **Dr. Hugo Göring** in Basel, — Prof. **Dr. J. Holzamer** in Prag. — **Dr. Herm. Kern,** Director des Friedrich-Wilhelmsgymnasium in Berlin, — **Dr. Ed. Morres** in Jena, — Sem.-Dir. **R. Niedergesäß** in Wien, — Sem.-Dir. **Karl Riedel** in Troppau, — Prof. **Dr. E. v. Sallwürk,** Ober-Schulrath in Karlsruhe, — Univ.-Prof. **Dr. T. Ziller** in Leipzig.

I. Band.

Joh. Am. Comenius,

Große Unterrichtslehre

mit einer Einleitung „J. Comenius, sein Leben und Wirken." Einleitung, Übersetzung und Commentar von Seminardirector Dr. G. A. Lindner. 26 Bog. geh. M. 3.— = fl. 1.50 (in Ganzleinenband M. 3.50 = fl. 1.75)

Hundert Jahre nach der Entdeckung Amerika's wurde in einen kleinem Orte an der mährisch-ungarischen Grenze von slavischen Eltern der Mann geboren, mit welchem unbestritten die neueste Epoche des Erziehungs- und Unterrichtswesens anhebt. Es ist dies die apostolische Gestalt des Bischofs der böhmisch-mährischen Brüdergemeinde, jener verfolgten Glaubensgenossenschaft, die nicht katholisch, nicht evangelisch, nicht lutherisch, nicht reformiert, sondern einfach christlich war — der Verfasser von hundert Werken, die noch bei seinen Lebzeiten in die Sprachen Europa's und Asien's übersetzt wurden, wie sie noch heutzutage in neuen und neuen Ausgaben von dem Publicum verschlungen werden — der große Mann, den das englische Parlament, den Fürsten und Staatsmänner in ihre Länder rufen — der verfolgte Flüchtling und stille Dulder, dessen einsames Grab am fernen Gestade des nördlichen Meeres in fremder Erde liegt! Sein Wirken ist so bedeutungsvoll, dass der großartige Fortschritt, der sich auf dem Felde des Unterrichtswesens vor unseren Augen vollzieht, nur als ein Rückgang zu seinen Erziehungsgrundsätzen, zu seinen Unterrichtsnormen bezeichnet werden kann.

II. Band.

Cl. Adr. Helvetius,

Vom Menschen, seinen Geisteskräften und seiner Erziehung.

(Nachgelassenes Werk, erschienen: London 1774) Mit einer Einleitung „Cl. Ad. Helvetius 1715—1771. Ein Zeit- und Lebensbild." Einleitung, Übersetzung und Commentar von Seminardirector Dr. G. A. Lindner. 22 Bogen. geh. M. 3.— = fl. 1.50 (in Ganzleinenband M. 3.50 = fl. 1.75.)

Die Ansichten, welche Helvetius im Buche „vom Menschen" vertritt, und welche die kirchliche und officielle Weisheit der früheren Tage stigmatisiert hat, haben durch die neueren exacten Untersuchungen über die Natur, die Seele und die Gesellschaft viel an ihrem ketzerischen Charakter verloren; ja sie sind in einzelnen Punkten durch das siegreiche Vordringen der Naturwissenschaft auch auf jenen Gebieten, welche bisher einer transcendentalen Metaphysik reserviert waren, im fortschrittlichen Sinne überholt worden, so dass man nicht mehr zu besorgen braucht, frommes Entsetzen hervorzurufen, wenn man den kühnen Sprecher der französischen Aufklärungsperiode und Mitarbeiter der „Encyklopädie" zu Worte kommen läßt.

III. Band.

J. H. Pestalozzi,

Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.

Mit einer Einleitung „J. H. Pestalozzi's Leben, Werke und Grundsätze. Einleitung und Commentar von Seminardirector Schulrath Karl Riedel. 19 Bog. geh. M. 2.— = fl. 1—; (in Ganzleinenband M. 2·50. = fl. 1.25.)

Wir übergeben Pestalozzi's wichtigste und einflussreichste Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" dem pädagogischen Publicum nach der Originalausgabe. Die wichtigste, denn sie ist ein wahres Evangelium der Erziehung und des Unterrichtes; in keiner seiner andern Schriften hat er seine Ansichten in solcher Vollständigkeit, Wärme und Unmittelbarkeit ausgesprochen, wie in dieser; sie ist ein Theil seines Ichs. Die einflussreichste, denn keine andere seiner Schriften hat auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes solche fruchtbare Anregungen gegeben, indem sie einen lebhaften und wohlthätigen Kampf für und wider entzündete, von den Einen hoch erhoben und von den Andern scharf getadelt wurde. Diese Anregungen gehen fort; was das Buch vor 75 Jahren wirkte, kann und soll es noch heute wirken, Erkenntnis und Verbreitung richtiger Unterrichtsgrundsätze, tiefe, ethische Erfassung der Schul- und Erziehungsaufgabe Begeisterung des Lehrers für seinen Beruf, Trost und Hoffnung bei den Schwierigkeiten des Lehrerlebens.

IV. u. V. Band.

Aug. Herm. Niemeyer,

Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes.

Mit einer Einleitung „Aug. Herm. Niemeyer, sein Leben und Wirken. Einleitung und Commentar von Dr. G. A. Lindner.

1. Bd. Erziehungslehre. 15 Bog geh M. 2.— = fl. 1.— (in Ganzleinenband M. 2.50 = fl. 1.25)
2. Bd. Unterrichtslehre. 23 Bog. geh. M. 3.— = fl. 1 50 (in Ganzleinenband M. 3.50 = fl. 1.75.)

Zu den Männern, welche vor hundert Jahren in Deutschland und der Schweiz das neue pädagogische Jahrhundert, das Jahrhundert Basedow's, Pestalozzi's und Herbart's einleiteten, gehört auch August Hermann Niemeyer, der Erbe und Urenkel August Hermann Franke's. Der Schauplatz seines Wirkens ist Halle, wo er ein halbes Jahrhundert lang (1777—1827) an der Spitze der pädagogischen Bewegung steht. Als Ergebnis dieser langen pädagogischen Wirksamkeit hinterläst er uns eine Schrift, in welcher er alles zusammengetragen hat, was ihm im Kreise seiner reichen Erfahrung von bleibendem Werte zu sein schien. Es sind dies die „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts".

VI. Band.

F. A. W. Diesterweg,

Rheinische Blätter.

Mit einer Einleitung: „F. A. W. Diesterweg". Auswahl und Einleitung von A. Chr. Jessen. 20 Bogen. geh. M. 2.50 = fl. 1.25; (in Ganzleinenband M 3.— = fl. 1.50.)

Inhalt: Über das oberste Princip der Erziehung. — Über Natur- und Culturgemäßheit im Unterrichte. — Jeder Lehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher. — Gott in der Natur. — Religionsunterricht wie und wie nicht? — Confessioneller Religionsunterricht in den Schulen, oder nicht? — Jeder Lehrer — Religionslehrer. — Gibt es eine Pflicht zu glauben? — Was fordert die Zeit in Betreff der Schulzucht? — Die Stellung des Lehrers zu den Hauptinteressen des Lebens. — Warum die Schullehrer wenig geachtet, gering geachtet, oft noch verachtet werden. — Zur wahren Emancipation der Schullehrer. — Hilf dir selber so hilft dir Gott. — Das Lehrerbewusstsein. — Mittel zur allgemeinen Fortbildung. — Über das Lesen von Zeitschriften. — Pädagogische Aphorismen. — Mancherlei. — Über Lateinlernen. — Gedeihen der Lehrervereine. — Über Äußerlichkeiten in der Schule. — Pestalozzi. — Erklärungen und Grundsätze. — Wilberg. — Das Lesen pädagogischer Journale.

VII. Band.

F. G. Dinter's Leben,

von ihm selbst geschrieben.

Nebst einem Anhange. I. Schulconferenzen — II. Belehrungsblätter Mit Commentar versehen von R. Niedergesäß, Schulrath und Seminar-Director. 30 Bog. geh. M. 4.— = fl. 2.—; (in Ganzleinenband M. 4.50 = fl. 2.50.)

Aus dem Inhalte: Charakteristik meiner Eltern. — Wiesenhanne, die Wärterin. — Erinnerungen aus meinem Knabenleben vom sechsten bis zum vierzehnten Jahre. — Mein Gymnasialleben. — Meine Weihe fürs Jünglingsalter und mein Übergang von der Rechtsgelehrsamkeit zur Theologie. — Tod meiner Mutter. — Mein Studentenleben. — Mein Examen pro Ministerio. — Mein Hauslehrerleben. — Wie ich zu meinem ersten Amte kam. — Mein Leben als Pfarrer. — Mein Kirchenpatron. — Meine Predigten — Der Pfarrer zu Kitscher und Görnitz als Schulenaufseher. — Mein Umgang mit meinen Gemeinden. — Der Erfolg meines Wirkens auf die Gemeinde. — Dinter als Seminar-Director. — Männer, mit denen mich mein Amt in Verbindung setzte. — Meine höhere Bürgerschule oder auch Progymnasium in Görnitz. — Wie gieng's zu, daſs man den Dorfpfarrer Dinter zum Consistorial- und Schulrath in Königsberg erhob. — Dinter als akademischer Lehrer. — Dinter als Schriftsteller. — Dinter's Schullehrerbibel. — Dinter's Privatleben. — Anhang: 1. Schulconferenzen. — II. Belehrungsblätter.

VIII. Band.

Marcus Fabius Quintilianus.

Rednerische Unterweisungen.

Bearbeitet von Gust. Lindner.

Plutarch's

Abhandlung über die Erziehung der Kinder.

Übersetzung, Einleitung und Commentar von Prof. Heinr. Deinhardt. 22 Bogen. geh. M. 3.50 = fl. 1.75; (in Ganzleinenband M. 4.— = fl. 2.—)

IX. Band

Roger Ascham.

Der Schulmeister.

Einleitung, Übersetzung und Commentar von Dr. J. Holzamer. 13 Bog. geh. M. 2. — = fl. 1.—; (in Ganzleinenband M. 2.50 = fl. 1.25.)

Aus den uns vorliegenden empfehlenden Erlässen höherer Schulbehörden Deutschlands und Österreichs heben wir folgende heraus:

Kön. bairisches Staatsministerium. An die k. Regierungen, Kammern des Innern, die Inspectionen der Lehrerbildungsanstalt und die Directionen der Lehrerinnen-Bildungsanstalten.

Die oben genannten Stellen und Behörden werden auf das im Verlage von A. Pichler's Witwe & Sohn in Wien erscheinende Werk: „Pädagogische Classiker &c." mit dem Bemerken aufmerksam gemacht, daß sich dasselbe zur Anschaffung für die Bibliotheken der Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten, dann Lehrer-Fortbildungscurse vorzüglich eigne.
München, 16. Juli 1877.

Königl. Regierung Potsdam . . . . Wir empfehlen diese Werke zur allmählichen Anschaffung in den Lehrer-Bibliotheken und zum eingehenden Studium für die Lehrer selbst. Auch werden dieselben wohlgeeignet sein zu Aufgaben und Referaten in den Lehrerconferenzen.
Potsdam, 7. September 1877.

Evangl. Consistorium in Osnabrück. Wir machen hiedurch auf die bei A. Pichler's Witwe & Sohn in Wien erschienene Bibliothek: „Pädagogische Classiker &c." aufmerksam mit dem Bemerken, daſs diese mit kritischen Erläuterungen versehene und auch sonst wohl ausgestattete Ausgabe allen Denjenigen erwünschte Handreichung thun wird, welche sich mit den Werken unserer großen Pädagogen bekannt machen wollen. Gleichzeitig empfehlen wir dieselbe zur Anschaffung für die vorhandenen Schulbibliotheken.
Osnabrück, 29. August 1877.

K. k. österr. Ministerium für Cultus und Unterricht. In Erledigung Ihres Gesuches wird Ihnen eröffnet, daſs die betreffenden Schulen auf Ihr verdienstliches Unternehmen der Herausgabe einer Sammlung der Schriften pädagogischer Classiker durch das Ministerial-Verordnungsblatt aufmerksam gemacht werden.
Wien, 9. Mai 1877.

Königl. Regierung Bromberg. Auf das gefl. Schreiben vom 10 Aug. erwidern wir ergebenst, daſs wir die in Ihrem Verlage herausgegebene „Bibliothek pädagogischer Classiker" unseren Kreis-Schulinspectoren zur Anschaffung für Kreis-Lehrerbibliotheken empfohlen haben.
Bromberg, 22. Sept. 1877.

Königl. Regierung in Cöslin. Auf das gefl. Schreiben vom 10. v. M sprechen wir der Buchhandlung unseren Dank für die Zusendung der wertvollen Bücher aus. Wir haben den Schulorganen unseres Verwaltungsbezirkes die Anschaffung der Bücher gerne empfohlen.
Cöslin, 4. Sept. 1877.

Herzogl. Bad. Ober-Schulrath. In das im Schulverordnungsblatt zu veröffentlichende Verzeichnis empfehlenswerter Lehrmittel ist aufzunehmen: „Pädagogische Classiker &c." Zur Anschaffung für die Bibliotheken der Mittelschulen und Lehrerseminare wohl geeignet.
Karlsruhe, 3. Juli 1877.

Herzogl. Staatsministerium in Meiningen. Für die gefl. Mittheilung der in Ihrem Verlage erschienenen Bibliothek: „Pädagogische Classiker" verfehlen wir nicht unseren Dank auszusprechen.

Wir werden die Lehrer des Herzogthums auf dieses Sammelwerk bei sich darbietender Gelegenheit gern aufmerksam machen.
Meiningen, 27. August 1877.

Königl. Consistorium in Aurich. Wir machen die Betheiligten auf die Sammlung pädagogischer Classiker . . . . zur Anschaffung für Lehrer-Lesevereine und Bibliotheken empfehlend aufmerksam.
Aurich, 3. Sept. 1877.

Königl. Regierung in Oppeln. Indem wir für die übersandten Bände I—III der „Pädagogischen Classiker" unseren verbindlichsten Dank aussprechen, bemerken wir, daſs wir unsere Kreis-Schulinspectoren auf dieses für Lehrer-Bibliotheken recht wertvolle Sammelwerk aufmerksam machen werden.
Oppeln, 18. Sept. 1877.

Königl. Regierung in Stettin. Auf das gefl. Schreiben vom 10. Aug. erwidern wir hiedurch, daſs wir bei Einrichtung bez. Erweiterung von Lehrer-Bibliotheken im diesseitigen Bezirke auf die in E. W. Verlage erschienene wertvolle Bibliothek „Pädagogischer Classiker" empfehlend aufmerksam machen werden.
Stettin, 7. Sept. 1877.

Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn,

Buchhandlung für pädagogische Literatur und Lehrmittel=Anstalt.

Wien, V. Margaretenplatz 2.

Pädagogische Studien.

Herausgegeben von **Dr. Wilhelm Rein,** Seminar=Director in Eisenach.

Die „Pädagogischen Studien" haben es sich zur Aufgabe gestellt, in zwanglos erscheinenden Heften und in durchaus wissenschaftlicher Weise die brennenden Tagesfragen auf dem Gebiet des Schulwesens zu beleuchten, methodische Bearbeitungen einzelner Unterrichtsfächer an den verschiedenen Lehranstalten zu bringen, Organisationsfragen, sowie Aufsätze aus dem Gebiet der Geschichte der Pädagogik und der allgemeinen Erziehungslehre vorzulegen. Ganz besonders dürfte den Schulbibliotheken in diesem Unternehmen ein wirklicher Schatz zugeführt werden.

Die „Pädagogischen Studien" sind auch in 2 Bänden cartoniert zu haben. Band I. (enthaltend Heft 1—8) 8 M. = 4 fl., Bd. II. (enthaltend Heft 9—18) 8 M. = 4 fl.

---

1. Heft.

Herbart's Regierung, Unterricht und Zucht,

dargestellt und in ihrem Verhältnis zu einander besprochen. Von Dr. **W. Rein,** Seminar=Director in Eisenach. Dritte Auflage. geh. 1 M. = 50 Pf.

Dieses Heft giebt eine kurze zusammenhängende Darstellung der Herbartischen Pädagogik, wie sie bis jetzt noch nicht existirte. An den geschichtlichen Theil schließt sich eine Besprechung über die Dreitheilung der Pädagogik Herbart's an. Dieselbe wird einer eingehenden Untersuchung unterworfen. Das Heft dient zur Einführung in die pädagogischen Gedankenkreise des größten Pädagogen der neuen Zeit.

2. Heft.

Betrachtungen über Methode und Methodik.

Von Dr. **W. Rein,** Seminar=Director in Eisenach. geh. 75 Pf. = 40 kr.

Es hat sich diese Arbeit zur Aufgabe gestellt, der Begriffsverwirrung auf dem Gebiete der Methodik entgegen zu arbeiten. Nirgends trifft man auf so viel Oberflächlichkeit und Seichtigkeit als in der Methodik. Eine historische Abtheilung des Heftes stellt die hauptsächlichsten Theorien der neueren Methodiker in großer Vollständigkeit zusammen, um daran die Forderung zu schließen, daß der Begriffsverwirrung durch energische, tiefgehende Bearbeitung der pädagogischen Begriffe ein Ende gemacht werde, wie sie von Herbart bereits in Angriff genommen und gefördert worden ist.

3. Heft.

Gegenwart und Zukunft der höheren Mädchenschule.

Von Dr. **W. Buchner,** Director der höheren Mädchenschule in Crefeld. geh. 60 Pf. = 30 kr.

Eine wohldurchdachte Arbeit, die in bestimmter, sachgemäßer Weise das Problem der höheren Töchterschule zu lösen versucht. Dr. Buchner faßt den „Begriff und das Ziel" der höhern Mädchenschule so: „die höhere Mädchenschule erstrebt eine gediegene religiöse, nationale und moderne Bildung, indem sie außer den Elementarfächern vornehmlich die deutsche Sprache und Literatur pflegt, dazu zwei neuere Sprachen, Französisch und Englisch, ferner Geschichte, Erdbeschreibung, Naturwissenschaft, von Fertigkeiten: Zeichnen=, Gesang und Handarbeit. Die höhere Mädchenschule beansprucht ihre Schülerinnen vom 6.—16. Jahre für zehn Jahrcurse in mindestens sieben gesonderten Classen. Die höhere Mädchenschule ist als höhere Anstalt der Localschulaufsicht entzogen, ihre Lehrer in Rangordnung und Gehalt den Lehrern der höhern Lehranstalten für die männliche Jugend gleichgeordnet.

4. Heft.

Über Geschichtsunterricht.

Von **K. F. Eberhardt,** Schulrath in Eisenach. geh. 60 Pf. = 30 kr.

Der Verfasser handelt von der Geschichte als Wissenschaft, von der culturgeschichtlichen und pädagogischen Bedeutung und endlich von der Methode und Technik der Geschichte. In dem ersten Theil wehrt er die geringschätzigen Urtheile über Geschichte von Seiten einer ausschließlich mechanischen Betrachtungsweise der Dinge ab und sieht mit Humboldt und Gervinus ihre höchste Aufgabe in der Darstellung der in ihr wirkenden und gestaltenden Ideen, wodurch sie die Fähigkeit erlangen, zu der höchsten Stufe menschlichen Erkennens zu führen. Die methodische Seite der Abhandlung geht aus von den verschiedenen in der Geschichte sich darstellenden Formen der geschichtlichen Darstellung und weist nach, wie diese Darstellungen einerseits gewissen Culturzuständen, andrerseits gewissen Stufen der geistigen Entwicklung im Einzelleben entsprechen.

5. Heft.

Die Fortbildung der Kantischen Ethik durch Herbart.

Eine von der philosophischen Facultät in Leipzig gekrönte Preisschrift. Von Dr. K. S. Just, Oberlehrer in Dresden. geh. 90 Pf. = 45 kr.

Diese von der philosophischen Facultät in Leipzig gekrönte Preisschrift, welche ebenso wie die beiden ersten Hefte als Beitrag zur Feier des hundertjährigen Geburtstages Herbart's geschrieben waren, legt das Verhältnis der Herbartischen zur Kantischen Ethik auseinander. Zu diesem Zweck gibt der Verfasser zuerst den allgemeinen Ausgangspunkt Kant's bei seiner Bearbeitung der Ethik, sowie die Stellung Herbart's zu demselben an.

6. Heft.

Zur Pädagogik des Mittelalters.

Von Dr. K. S. Just, Oberlehrer in Dresden. geh. 1 M. 20 Pf. = 60 kr.

Vorliegender Beitrag zur Pädagogik des Mittelalters sucht zunächst ein Bild zu geben von der Erziehung der adeligen Knaben zur Zeit der Blüte des Ritterthums. Zu diesem Zwecke ist die Erziehung mehrerer adeliger Jünglinge, wie unsere mittelhochdeutsche Literatur sie darstellt, geschildert worden. Und zwar hat der Verfasser die Erziehung von Wigalois, Tristan, Ulrich v. Lichtenstein und Parcival gewählt. Sodann wird auf den Gegensatz hingewiesen, in welchem die Erziehung auf den Schlössern zu der ausschließlich geistlichen Erziehung innerhalb der Klosterschulen stand. Daran schließt sich eine Darstellung der Erziehung der vornehmen Mädchen in jener Zeit. Die letzten Abschnitte behandeln das Kinderspiel und die Strafen in der Erziehung des Mittelalters.

7. Heft.

Die Simultanschule.

Ihr Wesen, ihre Aufgabe, ihre Bedeutung, für die Cultur und ihre Organisation. Nebst ausführlichem Lehrplane und detaillirter Schulordnung für mehrklassige Simultanschulen. Gekrönte Preisschrift. Von Dr. G. Fröhlich, Schulinspetor und Director der Simultanschule in St. Johann. geh. 1 M. 50 Pf. = 75 kr.

Eine höchst verdienstvolle Arbeit über das in neuerer Zeit so vielfach ventilirte Thema der Simultanschule. Die Arbeit ist dem Zwecke gewidmet, die ganze hochwichtige Frage, welche gerade in neuester Zeit aus Parteileidenschaft entstellt worden ist, einer völlig vorurtheilsfreien und belehrenden Kritik zu unterwerfen. Herr Fröhlich hält es für alle Unterrichtsanstalten (niedere, mittlere und höhere) zur Erfüllung ihrer bildenden Wirksamkeit durchaus nothwendig, daß sie als Erziehungsschulen thätig seien. Als solche müssen sie, seiner Ansicht nach, drei wichtige Functionen ausüben: die Regierung, den erziehenden Unterricht und die Zucht. Für die Regierung bedürfen sie einer Schulordnung, für den Unterricht eines Lehrplanes und für die Zucht eines Erziehungsplanes Für die Simultanschule theilt er die ersten beiden Pläne, wie er sie für zweckmäßig hält, in der vorliegenden Schrift mit. Nach seiner Auffassung muß die Schule unter völlige Verwaltung und Leitung des Staates kommen, und die Gemeinden müssen an dieser Verwaltung in gewissen Grenzen mitwirken. Die Schule muß der Kirche gegenüber selbstständig werden, nicht mehr unter kirchlicher, sondern unter pädagogischer Inspektion stehen. Aller Unterricht muß nach den Lehren der Wissenschaft und der Pädagogik ertheilt werden, namentlich auch der Religionsunterricht. Dadurch dürften, wie er sagt, seine schroffen und konfessionellen Spitzen und Ecken an Schärfe überall wesentlich verlieren. In Simultanschulen ist, so bemerkt er, als oberster Grundsatz alles konfessionell Trennende auf das möglichst geringe Maß zurückzuführen.

8. Heft.

Das deutsche Schulwesen

nach seiner historischen Entwicklung und den Forderungen der Gegenwart. Vom Standpunkte der Staats- und Gemeindeverwaltung sowie der Nationalökonomie dargestellt und beleuchtet. Von Dr. H. A. Mascher, Bürgermeister in Hoerde. geh. 4 M. = 2 fl.

Diese Arbeit beansprucht von vornherein ein ganz besonderes Interesse, indem ein Bürgermeister als pädagogischer Schriftsteller auftritt, um das deutsche Schulwesen nach seiner historischen Entwickelung und nach den Forderungen der Gegenwart vom Standpunkte der Staats- und Gemeindeverwaltung sowie der Nationalökonomie in eingehender Weise zu beleuchten. Zu diesem Zwecke gibt der Verfasser zunächst eine historische Uebersicht über die Gestaltung des deutschen Schulwesens bis zur Zeit des dreißigjährigen Krieges, woran sich die Ausbildung des preußischen Schulwesens bis zur Gegenwart anschließt Der dritte Abschnitt behandelt sodann die Forderungen der Zeit an die Weitergestaltung des deutschen Schulwesens, der vierte hebt das preußische Real- und Bürgerschulwesen heraus. Der fünfte Abschnitt verläßt das rein pädagogische Gebiet und geht zur Auseinandersetzung des bürgerlichen Lebens der Gegenwart über, von welchem die pädagogische Entwickelung nicht getrennt werden kann. Hat der Leser nun einen Einblick in das volle pulsirende Leben unseres Volkes gewonnen, so schließt der sechste Abschnitt diese umfangreiche, und in allen ihren Theilen für die Pädagogik neue und höchst wichtige Gesichtspunkte aufwerfende Schrift ab, indem er die Unterrichtsgegenstände, Ziele, Leiter, Lehren und Kosten der deutschen Bürgerschule eingehend bespricht.

9. Heft.

Herder als Pädagog.

Von Dr. Eduard Morres. geh. 1 M. 50 Pf. = 75 kr.

Dieses Heft führt uns ebenfalls wie das fünfte, in die Geschichte der Pädagogik. Es liefert einen Beitrag zur Geschichte der neueren Zeit und setzt zum ersten Mal in ausführlicher, gründlicher Weise die Wirksamkeit eines hochbedeutenden Mannes in der pädagogischen Sphäre auseinander.

10. Heft.

Die Seminar-Vorbildung.

Von Dr. Otto Boodstein, Seminardirector in Hilchenbach. Preis 80 Pf. = 40 kr.

Diese Studie ist hervorgerufen durch den Beschluß des III. deutschen Seminarlehrertages, welcher im Herbst 1875 zu Stuttgart stattgefunden hat, dahin lautend, daß auf der IV. allgemeinen Versammlung, welche im Herbst 1877 in Weimar abgehalten wird, die Frage der Seminar-Vorbildung einer eingehenden Discussion unterworfen werden sollte. Zu diesem Zweck sind von dem Verfasser vorliegenden Heftes eine Reihe von Thesen angeschlossen worden. Dieselben geben die Hauptpunkte, die die Seminar-Vorbildung betreffen, in gedrängter Kürze an und sind im Anschluß an die voranstehende Auseinandersetzung, welche nirgends den breiten Boden der Erfahrung verläßt, zur Discussion unter Fachmännern vorzüglich geeignet.

11. Heft.

Der geographische Unterricht

besonders auf höheren Schulen. Von Dr. J. W. Otto Richter, Realschuldirector in Eisleben. geh. 1 M. 20 Pf. = 60 kr.

Diese Abhandlung wird vielen Lehrern an höhern Schulen willkommen sein. Der Verfasser geht, wie nicht anders zu

erwarten, von den Ritterschen Ideen aus mit Rücksicht auf die Aufgaben der Schule. Nach einer genauen Abgrenzung und Gruppirung des Lehrstoffes gibt der Verfasser sodann die Bearbeitung desselben in der Schule, wobei die Arbeiten der Vorgänger namentlich Oberländers gebührende Berücksichtigung finden.

12. Heft.

Gymnasium und Kunst.

Ein Versuch, die ästhetische Erziehung zu fördern durch Berücksichtigung der bildenden Künste im Unterrichte der höheren Schulen. Dr. **Rudolf Menge**, Realschullehrer in Eisennach. geh. 1 M. = 50 kr.

In einer einleitenden Abhandlung weist der Verfasser nach, daß, so dringend nothwendig im Interesse unserer Nation die Förderung der ästhetischen Erziehung ist, sie doch in den Schulen, selbst in den höheren Schulen ungebührlich vernachlässigt wird. Weder die Kunst zu sehen, noch das Verständnis für das Schöne wird ausgebildet. Dieser Mangel ist zu beseitigen durch Einführung und Hebung des Zeichenunterrichtes und durch Berücksichtigung der Kunstgeschichte.

13. Heft.

Die gewerbliche Bildungsfrage

und der industrielle Rückgang. Von Dr. **K. Bücher**, Lehrer der Wöhler-Schule in Frankfurt a. M. geh. 1 M. 35 Pf. = 70 kr.

Die Schrift bietet in engem Rahmen die zusammenhängende Erörterung zweier brennenden Zeitfragen. Sie zerfällt demgemäß in einen volkswirtschaftlichen und einen pädagogischen Theil. Der Verfasser erörtert zunächst die allgemeinen Ursachen des qualitativen Rückganges der deutschen Industrieleistungen vom technischen, socialpolitischen und ethischen Standpunkte aus, mit besonderer Hervorhebung des historischen Verlaufs und der heutigen Zustände des gewerblichen Bildungswesens. An der Hand der thatsächlichen Verhältnisse weist er ferner nach, daß der Angelpunkt für jede planvolle Reformthätigkeit in einer Hebung der allgemeinen und in einer zweckmäßigen Neuorganisation der professionellen Bildung liegt.

14. Heft.

Die Geschichte der Pädagogik im Seminarunterricht.

Eine historisch-methodologische Abhandlung von Dr. **J. Chr. Gottl. Schumann**, königl. Seminardirector in Alfeld. geh. 1 M. 60 Pf. = 80 kr.

Inhalt: I. Überblick über die Geschichtschreibung der Pädagogik. — II. Allmähliche Berücksichtigung der Geschichte der Pädagogik im Seminarunterricht. — III. Der Zweck und Nutzen der Geschichte der Pädagogik und deren Stellung im Seminarunterricht. — IV. Auswahl, Anwendung und Behandlung des Stoffes der Geschichte der Pädagogik.

15. Heft.

Humanismus und Realismus.

Von **Ludw. Ballauf**, Conrector an der Realschule zu Varel. geh. 60 Pf. = 30 kr.

„In unseren Gymnasien," sagt der Herr Verfasser, „wurde bis auf die neueste Zeit fast ausschließend Gewicht auf die humanistischen Unterrichtsfächer gelegt. Solche, in denen in der Mathematik etwas nennenswertes gelernt wurde, gehörten zu den Ausnahmen; nur in ganz seltenen Fällen wurde wohl in den Naturwissenschaften etwas geleistet. . . . . Die aus der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung hervorgegangene Weltanschauung bildet aber in unserer Zeit eine geistige Macht, deren bedeutenden Einfluß auf unser gesammtes Leben man nicht in Abrede zu stellen vermag, mag man ihn für wünschenswert oder nicht erklären. Man ist daher wohl zu dem Zweifel berechtigt, daß unsere Gymnasien, wenn sie darauf verzichten, den mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien und der durch sie bedingten specifischen Bildung eine sorgfältigere Pflege zu widmen, nicht einen großen Theil ihrer früheren Bedeutung verlieren, ob sie damit nicht aufhören werden, diejenigen Anstalten zu sein, in welchen für die höchste in unserer Zeit erreichbare Bildung die nöthige Grundlage gewonnen werden kann.

16. Heft.

Welcher Antheil gebührt Staat, Schule und Haus

an dem Werke der Jugenderziehung. Ein Beitrag zur Verständigung über Principien der Erziehung. Von Dr. **Gust. Radtke**, Prorector an der Fürstenschule zu Pleß. geh. 1 M. 20 Pf. = 60 kr.

Inhalt: I. Die Wandelung in der Auffassung der Rechte des Staates gegenüber dem Einzelnen in unserem Jahrhundert. — II. Die Entwickelung der deutschen Schule zur Staatsschule. — III. Lockerung des Bandes der Familie in dem sich vervollkommnenden Staatswesen. Familien- und Staatserziehung. — IV. Die heutige Familienerziehung. — V. Die Nothwendigkeit einer staatlichen Beaufsichtigung der Kindererziehung. — VI. Die Organe des Staates bei dem Werk der Erziehung. — VII. Von den Mitteln der Erziehung, besonders in den höheren Lehranstalten. Die Strafarten. — VIII. Zusammenstellung der Grundsätze der Erziehung, die in dem bevorstehenden Unterrichtsgesetz Aufnahme zu finden verdienen.

17. Heft.

Die Lehre von der Schuldisciplin.

Von **J. Böhm**, kön. Seminarlehrer in Altdorf. geh. 1 M. = 50 kr.

In den vorliegenden Blättern wird versucht, in kurzen Umrissen sowohl die Stellung der Schuldisciplin im Gesammterziehungsgebiete, als auch Begriff und Wesen derselben im Sinne der neueren Pädagogik darzulegen oder festzustellen und daran eine Besprechung der Mittel und der Methode der Disciplin anzureihen. Da viele trübe Erscheinungen des socialen Lebens der Gegenwart bereits zu Anklagen gegen die Schule geführt haben, die Pädagogik der Neuzeit sich aber theoretisch mit der Schuldisciplin verhältnismäßig wenig beschäftigte, so hielt der Verfasser den Zeitpunkt für geeignet, eine wichtige Frage auf's Neue anzuregen. Wenn dabei die rechten Grenzlinien gezogen worden und kein wesentlicher Punkt unberührt geblieben ist, so dürfte die gedrängte Darstellung dem Verfasser nicht zum Vorwurf gereichen.

18. Heft.

Die Erziehungsschule.

Zugleich eine Einführung in die wissenschaftliche Pädagogik. Gekrönte Preisschrift. Von Dr. **Gust. Fröhlich**, preuß. Schulinspector und Rector der Simultan-Schulen zu St Johann a. d. Saar und zu Jägersfreude. geh. 1 M. = 50 kr.

Inhalt: Vorrede. — I. Die Erziehungsschule überhaupt, ihre Einrichtung und ihr Segen. — II. Der erziehende Unterricht: 1. Wert und Wesen des erziehenden Unterrichts. — 2. Lehrstoff und Lehrform des erziehenden Unterrichts. — 3. Thesen über den erziehenden Unterricht. — III. Kurze Besprechung der anderen Factoren der Schulerziehung: Regierung, Zucht und Schulleben. — IV. Unterrichtsbeispiel: 1. Behandlung eines Märchens. — 2. Behandlung einer biblischen Erzählung.

Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn,

Buchhandlung für pädagogische Literatur und Lehrmittel-Anstalt.

Wien, V. Margaretenplatz 2.

Ambros, Jos., Spielbuch; 400 Spiele und Belustigungen für Schule und Haus. 3. vermehrte Auflage. 1880. geh. fl. —.60 = M. 1.20; geb. fl —.75 = M. 1.50.

Baumgartner, H., Dr., Gymnasial-Professor, Taschenbuch zur Naturkunde. Prakt. Nachschlagebüchlein über naturwissenschaftliche Gegenstände und Begriffe. 2. Aufl. 1880. geh. fl. 1.— = M. 2.—.

Bräutigam, Herm., Methodik des Rechenunterrichts auf den ersten Stufen mit Hilfe von Tillichs Rechenkasten. 1878. geh. 60 kr. = 1 M. 20 Pf.

Buley, Wilh., und **Fr. Pammer,** Liederreigen für das Schulturnen. Mit 179 Fig. 1877. geh. 1 fl. 20 kr. = 2 M. 40 Pf.

— — Ausgeführte Lehrpläne für das Turnen der Knaben und Mädchen an Volks- und Bürgerschulen Österreichs. 2. Aufl. 1880. geh. 60 kr. = 1 M. 20 Pf.

Buonaccorsi di Pistoja, A. Graf von, Anleitung zur Ertheilung des Schwimmunterrichtes mit besonderer Rücksicht auf den theoretischen Vorunterricht, zunächst für Lehrer, sowie für Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten. Mit 31 Holzschnitten. 1880. geh. 1 fl. 20 kr. = 2 M. 40 Pf.

Czerny, J., und **G. Grabosse,** Der Elementar-Unterricht und die praktische Ausbildung der Lehramts-Candidaten in Deutschland und in der Schweiz. Reisebericht. 1879. 6 Bog. geh. 60 kr. = 1 M. 20 Pf.

Deinhardt, Heinr., Über Lehrerbildung und Lehrerbildungs-Anstalten. 2 Aufl. 1871. geh. 1 fl. = 2 M.

Dittes, Fr., Dr., Director des Lehrer-Pädagogiums in Wien, Das Lehrer-Pädagogium der Stadt Wien. Mit Ansicht. 1873. geh. 60 kr. = 1 M. 20 Pf.

Entlicher, Friedr., Das blinde Kind im Kreise seiner Familie u. in der Schule seines Wohnortes. Eine Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung desselben für Lehrer, Lehramts-Candidaten, Erzieher und Eltern. Mit 5 Holzschn. und einem tastbaren Alphabet. 1872. geh. 60 kr. = 1 M. 20 Pf.

Fellner, Alois, Die Formenarbeiten.

1. Heft. Das Stäbchenlegen in Verbindung mit der elementaren Formlehre, dem Zeichnen und Rechnen. 25 Tafeln mit Text. 1874. geb. 60 kr. = 1 M. 20 Pf.

2. Heft. Das Flechten. 13 Tafeln mit Text. 1874. geh. 60 kr = 1 M. 20 Pf.

3. Heft. Das Falten. 40 Tafeln. 1875. geh. 80 kr. = 1 M. 60 Pf.

4. Heft. Das Verschnüren. 24 Tafeln. 1875. geh. 70 kr. = 1 M. 40 Pf.

5. Heft. Stäbchenlegen und Erbsenarbeiten. 12 Tafeln. 1876 geh. 40 kr. = 80 Pf.

7. Heft. Das Ausnähen geradliniger Figuren. 12 Tafeln. 1879. geh. 80 Pf. = 40 kr.

Frisch, Fr., Lose Bilder aus dem Lehrer- und Schulleben. 1879. 30 kr. = 60 Pf.

Frühwirth, A., Al. Fellner und **G. Ernst,** Praktischer Wegweiser für den Unterricht in der Elementarclasse, mit Zugrundelegung der analytisch-synthetischen Lesemethode. Mit vielen Holzschnitten und Musik-Beilagen. 3. umgearbeitete Aufl. 1879. geh. 1 fl. 70 kr. = 3 M. 40 Pf.

Gauster, Mor., Dr., Die Gesundheitspflege im Allgemeinen und hinsichtlich der Schule im Besonderen. Übersichtlich dargestellt für Lehrer. Mit 20 Holzschnitten. 1874. geh. 1 fl. 80 kr. = 3 M. 60 Pf.

Glöser, Mor., k. k. Realschul-Professor in Wien, Das abgekürzte Rechnen in Decimalbrüchen. Ein Hilfsbuch für Gymnasien, Realgymnasien, Realschulen und verwandte Anstalten. 1876. geh. 40 kr. = 80 Pf.

Holzinger, Karl, Aus den Papieren eines österreichischen Pädagogen. Ein Beitrag zur Reform der Volksschule. 1869. geh. 40 kr. = 75 Pf.

— — **-Weidich, Em.,** Die Unterrichtslehre in der Lehrerbildungsanstalt. 1880. geh. 30 kr. = 60 Pf.

Jessen, A. Chr., Pädagogische Skizzen. 1871. geh. 1 fl. = 2 M.

— — Pädagogische Skizzen. Neue Folge. 1874. geh. 1 fl. = 2 M.

— — Pädagogische Skizzen. III. Band. 1876. geh. 1 fl. = 2 M.

Kaiser, Franz, Turnschule. Anleitung zur Ertheilung des Turnunterrichts an Volks- und Bürgerschulen. 3. Aufl. 1880. geh. 1 fl. = 2 M.

Keller, Robert, Turnlehrer an der Staats-Oberrealschule in Jägerndorf. Die Einrichtung der Turnplätze in Stadt- und Landschulen 1878. geh. 80 kr. = 1 M. 60 Pf.

Kittel, Eduard, Herder als Pädagog. Für Lehrer und Schulfreunde. 1878. geh. 60 kr. = 1 M. 20 Pf.

— — Über Lehrerbildung, mit besonderer Berücksichtigung der formalen Seite derselben. 1878. geh. 60 kr. = 1 M. 20 Pf.

Lauckhard, C. F. Dr., Bilder aus dem Schulleben. 1874. geh. 1 fl. 20 kr. = 2 M. 40 Pf.

— — Bilder aus dem Schulleben. Neue Folge. 1875. geh. 1 fl. 20 kr. = 2 M. 40 Pf.

Lederer, A., Professor in Budapest, Die Methodik der Gewöhnung, gegründet auf die Gesetze der Menschenkunde und Sittenlehre. 1879. geh 50 kr. = 1 M.

Lindner, G. A. Dr., Allgemeine Erziehungslehre. Lehrtext zum Gebrauche an den Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen. 4. Aufl. 1881. geh. 1 fl. = 2 M.

— — Allgemeine Unterrichtslehre. Lehrtext zum Gebrauche an den Bildungs-Anstalten für Lehrer und Lehrerinnen. 4. Aufl. 1881. geh. 60 kr = 1 M.

Mähr, F., k. k. Gymnasial-Professor, Schülerfehler — Lebensfehler und ihre Heilung. 2. Aufl 1881. geh. 30 kr. = 60 Pf.

Netoliczka, Prof. Dr. E., Die Physik in der Volks- und Bürgerschule. Anleitung zur Behandlung des ersten Unterrichts in der Physik und Chemie: I. Bd. Methodik des physikalischen Unterrichts. Für Lehrer und Lehramtscandidaten. 1879. 1 fl. = 2 M. — II. Bd Experimentierkunde. Anleitung zu physikalischen und chemischen Versuchen. 1879. 1 fl. = 2 M.

Niedergesäß Rob., Allgemeine Erziehungslehre. 3. Aufl 1881. 80 kr. geh. = 1 M. 60 Pf.

— — Allgemeine Unterrichtslehre. 2. Aufl. 1880. geh. 70 kr. = 1 M. 40 Pf.

— — Geschichte der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule Österreichs. 1880. geh. 1 fl. 50 kr. = 3 M.

— — Lehrer Manhart von Großdorf. Ein Lebensbild zum Beschauen für Lehrer und Freunde der Schule 2. Aufl. 1871. geh. 50 kr. = 1 M.

Niedergesäß, Rob., Das Lesebuch in der Volks- und Bürgerschule. Anleitung zum deutschen Sprachunterricht. I. Theil. Unterstufe (2.—4. Schuljahr). 1879. geh 2 fl. = 4 M. — II. Theil Mittelstufe (5.—6 Schuljahr) geh. 1 fl. 50 kr. = 3 M. — III. Theil. Oberstufe (7.—8. Schuljahr) geh. 2 fl. = 4 M.

— — Leitfaden der speciellen Methodik für den Unterricht in der Elementarclasse. 1881. geh. 70 kr. = 1 M. 40 Pf.

Planer, B., Die Fortbildungsschulen. 1874. geh. 50 kr. = 1 M.

Prausek, Vincenz, k. k. Landes-Schulinspector, Über Schulbänke, Schultische und Stühle. 1881. geb. 25 kr. = 50 Pf.

Rappold, J., Unser Gymnasium. Erwägungen und Vorschläge zu Methode und Lehrplan. 1881. geh. 1 fl. 20 kr. = 2 M. 40 Pf.

Reuper, Jul., Frauenberuf und Frauenbildung. Ein Beitrag zur Frauenfrage. 1878. geh. 60 kr. = 1 M. 20 Pf.

Rotter, Rich., Die Bildung von Kindergärtnerinnen. 1870. geh. 40 kr. = 80 Pf.

Schaehle, Fr. G., Der erste Rechenunterricht. Praktische Darstellung des Rechenunterrichtes im Zahlenkreis von 1—100 für Schule und Haus. 1876. geh. 50 kr. = 1 M.

Schober, Johann, Die Olmützer Schulbank. Mit einem Vorworte von Director Dr. Er. Schwab 1873. geh 20 kr. = 40 Pf.

Schramm, P., Dr., Liberalismus und Schule in Deutschland. Schulpolitische Briefe aus der Vogelperspective. 1875. geh. 60 kr. = 1 M. 20 Pf.

Schram, Wilh. C., Friedrich Ludwig Jahn. Sein Leben und Wirken, nebst einer Blütenlese aus seinen Werken. Eine Festschrift zu seiner hundertjährigen Geburtstagsfeier am 11. August 1878 8 (IV. 64 S.) 1878. geh 30 kr. = 60 Pf.

Schubert, Carl, Prof., Stoffe zu deutschen Aufsätzen. 3. verbesserte und vermehrte Aufl. 1879. geh. 1 fl. = 2 M.

— — Ausgeführte Stilarbeiten auf Grundlage poetischer Musterstücke. 1881. geh. 2 fl. = 4 M.

— — Das Decimalrechnen in den unteren drei Classen der Volks- und Bürgerschulen. Ein Beitrag zur Methodik des Rechenunterrichtes. 1877. geh. 40 kr. = 80 Pf.

— — Das Flächenmodell beim Unterrichte in der geometrischen Formenlehre. Ein Beitrag zur Förderung des Unterrichtes in der Elementar-Geometrie. 1879. geh. 40 kr. = 80 Pf.

Schulordnung, Die allgemeine, vom 6. December 1774 im Urtexte nebst Einleitung und Commentar. Eine Erinnerungsschrift an die glorreiche Begründerin der österreichischen Volksschule, die Kaiserin Maria Theresia, aus Anlaſs ihres hundertsten Sterbetages allen Lehrern und Schulfreunden gewidmet. Mit dem Bildnisse Maria Theresia's. 1880. geh 60 kr. = 1 M. 20 Pf.

Stelzhamer, Franz, Die Dorfschule. Ein Sittenbild aus dem Anfange des Jahrhunderts. 1876. geh. 60 kr. = 1 M. 20 Pf.

Streinz, J. C., Das Kopfrechnen auf dem Gebiete der Gleichungs-Aufgaben und der Chablon-Rechnungen. 1878. geh. 70 kr. = 1 M. 40 Pf.

Tomberger, Fr., Professor, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts mit Berücksichtigung der geschichtlichen Entwicklung der Volksschule in Österreich. 1879. geh. 1 fl. = 2 M.

Trampler, Richard, Die constructive Methode des geographischen Unterrichtes. 1878. geh. 60 kr = 1 M. 20 Pf.

Vernaleken, Theod., Die Anfänge der Unterrichtslehre und Volksschulkunde mit einer vorangehenden psychologischen Propädeutik 1874. 1 fl. 20 kr. = 2 M. 40 Pf.

Walter, Joh., Der Elementar-Gesangunterricht in concentrischen Kreisen. Auf Grund der Lehrpläne für österr. Volks- und Bürgerschulen bearbeitet. I. Heft. Das 2. und 3. Schuljahr. 1877. geh. 20 kr. = 40 Pf.; — II. Heft. das 4. und 5. Schuljahr. 1879. geh. 40 kr. = 80 Pf.

Weinwurm, Rud., k. k. Professor, Methodische Anleitung zum elementaren Gesangunterricht und Elementar-Gesangbuch mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der öffentl Schulen, sowie der Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten. 1878. geh. 1 fl. 30 kr. = 2 M. 60 Pf.

Wihan, Robert, Professor an der k. k. Lehrerbildungsanstalt zu Trautenau, Methodik des Zeichenunterrichtes mit gründlichster Behandlung der Elemente der Perspective. 1879 geh. 50 kr. = 1 M.

Wyß, Fr., Pädagogische Vorträge zu Fortbildung der Lehrer. 187?. geh. 60 kr. = 1 M. 20 Pf.

Buchdruckerei von Karl Prochaska in Teschen.

Abhärtung, ein Hauptbegriff der pädagogischen Diätetik (s. d.), ist als Gegensatz zur Verweichlichung die Unabhängigkeit (Unempfindlichkeit, Gleichgiltigkeit) von äußeren physischen Einflüssen, welche unmittelbar auf den Körper und mittelbar auf die Seele einwirken. Sie ist demnach eine doppelte: eine körperliche und eine geistige. Jene ist die physische Widerstandsfähigkeit des Organismus nach außen, die sich als Wetterfestigkeit und Arbeitstüchtigkeit kundgibt; diese ist die psychische Willenskraft gegenüber von Störungen und Hindernissen, die sich als Charakterfestigkeit offenbart. Der Zweck der pädagogischen Abhärtung geht dahin, den Druck, welchen der leibliche Organismus in der Form von Körperempfindungen (s. d.) unter allen Umständen auf die Seele übt und der sich am Abende, in Momenten der Ermüdung, der Überanstrengung, der Erschöpfung und des Krankseins bis zur Unerträglichkeit steigert, so viel als möglich zu mindern; sie spielt deshalb als Förderungsmittel der sittlichen Freiheit und Vollkommenheit eine wichtige Rolle in der Erziehung. Man muss vor allem den leiblichen Organismus gegen Hunger und Schmerz, Wind und Wetter widerstandsfähig oder „hart" machen durch eine vernünftige physische Erziehung, welche sich nach den Vorschriften der Diätetik (s. d.) zu richten hat; man muss aber auch zweitens alles dasjenige fördern, was die Zahl der Bedürfnisse und ihre Übermacht über unsere Vorstellungen, Gefühle und Willensentschließungen herabzusetzen imstande ist, weil die plötzliche Entziehung gewohnter Bedürfnisse zu unangenehmen Empfindungen führt und daher den körperlichen Druck steigert. — In der spartanischen Erziehung (s. d.) hat das Abhärtungssystem seinen Höhepunkt erreicht. Gymnastik (Leibesübungen im nackten Zustande von gymnos nackt), Waschungen, Strapazen des Kriegsdienstes und zeitweilige Entziehung der dringendsten Lebensbedürfnisse als Angewöhnung an Hunger, Durst und Nachtwachen, ja selbst absichtlich zugefügte körperliche Schmerzen waren die hiezu dienlichen Mittel. Die Abhärtung ist eine Begleiterin des Naturzustandes und weicht der Verweichlichung und Bequemlichkeitsliebe desto mehr, je hochgradiger der Civilisationszustand eines Landes oder Zeitalters wird, weil die Entwickelung der Industrie den Luxus herbeiführt und die Bedürfnisse der Menschen in's Unendliche vervielfältigt, indem sie für deren allseitige und prompte Befriedigung sorgt. Während die alten Deutschen in ihren Urwäldern ein sehr abgehärtetes Volk waren, vermag sich in unseren Tagen selbst der starke Mann ohne Regenschirm und Plaid, ja selbst ohne den modernen Schattenspender den Fatalitäten der Witterung nicht mehr auszusetzen, und starke Fußtouren kommen mit der großartigen Entfaltung unserer Communicationsmittel immer mehr ab. Nur der militärische Geist hält noch an der Abhärtung fest, geräth jedoch dabei in Widerspruch mit der geltenden nationalen Erziehung und den Gewöhnungen des sonstigen bürgerlichen Lebens, welche einer consequenten Abhärtung abhold sind (daher die Last des Militärdienstes und die große Sterblichkeit daselbst). Mit der Abnahme der Abhärtung geht auch die Abnahme der Willensenergie Hand in Hand. — Physiologisch ist die körperliche Abhärtung auf dem rechten Mischungsverhältnisse der drei wichtigsten Bestandtheile der lebendigen Körpersubstanz: Eiweiß, Wasser und Fett gegründet. Nach den Untersuchungen von Dr. Gustav Jaeger nimmt die Leistungs- und Widerstandsfähigkeit des lebenden Körpers mit seinem Eiweißgehalte zu, dagegen mit seinem Wasser- und Fettgehalte ab, so dass die physische Abhärtung auf eine Verminderung oder Beseitigung der Ansammlung von Wasser und Fett hinaus läuft. Bekleidung und Ernährung des Körpers spielen hierbei die Haupt-

rolle. Jede quantitativ ungenügende Ernährung führt zur Verwässerung der Gewebe. Ein weiteres sehr bekanntes, aber selten richtig angewandtes Abhärtungsmittel sind Körperbewegungen. Sie wirken auffrischend schon dadurch, weil sie durch die unausbleiblichen Verschiebungen der Bekleidung der Stagnation der Kleiderluft entgegenwirken und durch den Frottirungsreiz eine flottere Ventilation des Körpers herstellen. Doch müssen sie, um abhärtend zu wirken, energisch sein, und nach Umständen bis zur Erhitzung und Schweißbildung gesteigert werden (Erhitzungsgymnastik). Ein gewöhnlicher, wenn auch andauernder Spaziergang genügt hier nicht, wenn die gymnastischen Übungen nicht ab und zu bis zum Bewegungsexcess gesteigert werden. — Diese von der strengen Wissenschaft dictierten Grundsätze haben jedoch nur dann ihre volle Wirkung, wenn zu der physischen Abhärtung die geistige hinzutritt. Denn über den vegetativen Verrichtungen des Körpers stehen die animalen Leistungen, insbesondere jene des Seelenorganismus. Hier gilt es, die Seele und ihr Vorstellungsleben von dem Einflusse der körperlichen Maschine so viel als möglich unabhängig zu machen, den Zögling gegen Lust und Unlust zu feien. Der Zeitgeist mit seinem verweichlichenden Luxus und den verlockenden Bildern des allseitig angestrebten Wohllebens erlaubt es uns allerdings nicht, die Erziehung bis auf das Niveau einer spartanischen Abhärtung hinaufzuschrauben; denn die Erziehung kann sich von dem Geiste der Zeit nicht trennen. Aus den Kindern unserer Staatsbürger lassen sich nicht Spartanerköpfe modeln. Aber wir werden unter keinen Umständen dulden, dass unser Zögling ein Sclave seiner sinnlichen Empfindungen werde, und den Wert der Gegenstände seines Begehrens einzig und allein auf der Scala des Angenehmen und Unangenehmen ablese. Wir werden ihn auf den kategorischen Imperativ der Pflicht aufmerksam machen und seine Bedürfnisse auf ein Minimum herabsetzen. Wir werden ihn in die Schule der Entbehrung und Anstrengung nehmen, weil das Leben eine solche Schule ist. Manche Eltern huldigen dem thörichten Grundsatze, man solle dem Kinde seine Kindheit nicht verkümmern, man solle ihm ferne bleiben mit den Begriffen von Zwang und Pflicht. Dies heißt so viel, als das Leben des Menschen seiner Kindheit opfern — sich jeder Erziehung für's Leben begeben. Das Leben ist und bleibt eine Schule des Ernstes und der Entsagung, und es ist die Pflicht der Erziehung, das Kind nicht für irgend einen utopischen Zustand, sondern für die Wirklichkeit zu bilden. Darum haben auch Männer, welche zu den Bahnbrechern der neueren Pädagogik zählen, ein Montaigne, ein Locke, ein Rousseau die physische Abhärtung durch eine einfache naturgemäße Lebensweise, der letztere und seine Nachtreter, die deutschen Philanthropisten, allerdings unter Beseitigung des zwingenden Ernstes — auf das Banner ihrer pädagogischen Bestrebungen gesetzt. Turnübungen und eigentliche Arbeiten, Turnfahrten und Fußreisen sind die besten Abhärtungsmittel. — Dass übrigens auch die Abhärtung wie jede andere Übung einer Übertreibung fähig ist, ist leicht begreiflich; nie darf sie bis zur Gefährdung der Gesundheit oder bis zur Selbstqual getrieben werden.

Literatur: Schiller: Versuch über den Zusammenhang der thierischen Natur des Menschen mit seiner geistigen in seinen kleinen prosaischen Schriften. — Dr. Gustav Jaeger, die menschliche Arbeitskraft. München, 1878. — Rousseaus Emil an den einschlägigen Stellen.

Abstract und concret. Abstract (von abstrahere, abziehen, wegnehmen) ist alles, was von einem anderen im Denken abgezogen wird, wie z. B. die Härte vom Diamanten, die Schwere vom Blei, die Durchsichtigkeit vom Glase, die Zahl zwei von einem paar Hände, Füße, Schuhe u. dgl. Dagegen erscheinen jene Begriffe, von denen die angeführten Merkmale abstrahiert wurden, also Diamant, Blei, Glas u. s. f., als concret. „Abstract" und „concret" werden bisweilen, obwohl ungenau, mit „allgemein" und „besonders" verwechselt (s. d.). Dasjenige, was durch einen Begriff gedacht wird, und was man daher das reale Gegenstück desselben (den „Gegenstand") nennen kann, ist entweder

etwas Selbständiges, ein Ding, welches für sich besteht, oder doch für sich bestehend gedacht werden kann — oder es kann etwas sein, was sich nur an einem Anderen als dessen Attribut, Zustand, Eigenschaft, Thätigkeit u. s. w. befinden kann. Im ersteren Falle heißt der Begriff ein concreter — im letzteren Falle ein abstracter. Gott, Mensch, Metall, Haus . . . . . sind concrete — Schwarz oder Schwärze, Hart oder Härte, Wohlwollen, Tugend . . . . . sind abstracte Begriffe. Während der concrete Begriff das logische Gegenstück eines wirklichen oder doch als wirklich gedachten Objectes, nämlich eines Einzeldinges oder einer Classe von Einzeldingen ist: ist der abstracte Begriff ein reines Gedankending, dem in seiner Isolierung in der Welt des Realen ein selbständiger Gegenstand nicht entspricht und nicht entsprechen kann.

Abstraction und Determination sind die beiden entgegengesetzt gerichteten logischen Grundoperationen, in denen sich alles menschliche Nachdenken bewegt. Abstraction bedeutet die Hinwegnahme von Merkmalen vom, die Determination das Hinzufügen von Merkmalen zum Inhalte eines Begriffes. Durch die Abstraction gelangt man aufsteigend zu höheren, allgemeinen Begriffen — durch die Determination steigt man zu niedrigeren, besonderen Begriffen herab; dort nimmt der Inhalt ab, daher der Umfang zu; hier findet das Umgekehrte statt: es wächst der Inhalt bei abnehmendem Umfange. Durch die Abstraction entfernen wir uns von dem Boden der Erfahrung, welche uns stets nur etwas Einzelnes, also durch und durch Besonderes, Concretes bietet, durch die Determination steigen wir von den allgemeinen Begriffen wieder zur Erfahrung herab. Die Abstraction ist die Zergliederung oder Analysis des Inhaltes eines begrifflichen Ganzen, welches dadurch in seine Merkmale zerlegt wird. Die Determination ist eine Synthesis, d. h. eine Zusammenfügung dessen, was durch Abstraction geschieden wurde. Die Analysis des in der Erfahrung Gegebenen mittelst Abstraction führt zu dem wichtigen Vorgange der Induction (s. d.); denn, um aus dem Besonderen und Einzelnen das Allgemeine zu gewinnen, genügt es nicht, einen einzigen Fall zu betrachten, sondern es muss eine ganze Reihe von Einzelfällen angeführt (induciert) werden, damit nach Hinwegnahme dessen, worin sie sich unterscheiden, das übrig bleibende Gemeinsame als das Allgemeine herauskrystallisieren könne. Im Gegentheile führt das durch Determination zustande kommende synthetische Verfahren zu der sogenannten Deduction (s. d.), wobei aus einer allgemeinen Regel oder einem Begriff alles dasjenige Besondere abgeleitet (deduciert) wird, was darin enthalten ist. Dies erhellt aus dem folgenden Schema.

Die Denkbewegung
ist

absteigend:		aufsteigend:
↓	Pflanze — A	↑
	Baum — Ab	
	Linde — Abc	
	Diese Linde — Abc . . . x	
Determination.	als	Abstraction.
	A	
Synthesis.	Das Allgemeine.	Analysis.

Das — Besondere: Ab, Ac, Ad, Ae, Af . . Inductionsreihe.
Induction.

Abtheilungsunterricht. Wo die Classenzahl einer Volksschule kleiner ist, als die Anzahl der Bildungs- und Altersstufen der Schülerschaft, dort tritt die Nothwendigkeit ein, innerhalb einer Classe „Abtheilungen“ zu unterscheiden, damit jede Altersstufe ihrem Bildungs- und Entwicklungsgrade gemäß beschäftigt werde. Dies wird dadurch erzielt, dass eine Abtheilung directen Unterricht durch den Lehrer erhält, während die übrigen Abtheilungen still beschäftigt werden. Ein solcher Unterricht ist allerdings nur ein Ausnahmszustand, zu welchem das Vorhandensein classenarmer Schulen insbesondere auf dem Lande drängt, und lässt sich vom rein didaktischen Standpunkte keineswegs rechtfertigen, indem er gegen den schon von Comenius aufgestellten Grundsatz verstößt, dass alle Schüler einer Classe mit demselben Gegenstande sich beschäftigen sollen. Auch in ungetheilten Classen gibt es Gruppen von mehr oder minder fähigen, fortgeschritteneren Schülern; aber alle nehmen an demselben Unterrichte Antheil. An die Fähigeren werden die schwierigeren Fragen gerichtet; sie sind es, welche aus gegebenen Beispielen die in ihnen enthaltene Regel abzuleiten und zu formulieren haben; sie beurtheilen die Antworten der Schwächeren, um sie zu berichtigen und zu ergänzen — kurz sie sind die Pionniere der Classe, denen die Anderen nachzufolgen und nachzueifern haben. Allein sie stehen mit diesen auf derselben Stufe des Alters und der Vorbildung und können von ihnen jeden Augenblick eingeholt werden; deshalb werden auch alle in einer und derselben Weise beschäftigt. Dies ist gleichsam der normale Zustand einer Schulclasse, wo dieselbe eine streng organische Einheit bildet, welche durch den im Mittelpunkte stehenden, allen Schülern sich zuwendenden Lehrer dargestellt wird. Sollte jedoch diese normale Einrichtung an einer Schule aufrecht gehalten werden, so müsste dieselbe soviele Classen, und daher auch so viele Lehrer zählen, als es Alters- und Vorbildungsstufen gibt — also, wo die Schulpflichtigkeit acht Jahre dauert und die Curse einjährig sind, acht Schulclassen. Diese Bedingung trifft jedoch bei den wenigsten Schulen zu. Die meisten Landschulen sind ein- bis zweiclassig, und selbst die Stadtschulen bringen es selten über vier bis fünf Classen. In Österreich z. B. sind 53 Procent der Volksschulen einclassig, und nur $4\frac{1}{2}$ Procent mehr als vierclassig. Hier tritt die Nothwendigkeit des Abtheilungsunterrichtes gebieterisch heran. Der Lehrer unterrichtet z. B. die älteren (reiferen) Schüler in Erdkunde oder Geschichte, während die Anfänger mit der Nachbildung einer einfachen Zeichnung beschäftigt sind, welche der Lehrer an die Tafel hingezeichnet hatte; oder umgekehrt, der Lehrer lautiert mit den Kleineren, während die Größeren für sich eine Rechnungs- oder Stilaufgabe schriftlich ausführen. — Es ist leicht einzusehen, dass diese Art des Schulunterrichtes nur ein trauriger Nothbehelf ist. Denn erstens muss die Selbstbeschäftigung der einen Abtheilung durch gewisse vorbereitende Schritte des Lehrers eingeleitet und am Schlusse revidiert werden; während dieser Zeit bleibt die andere Abtheilung unbeschäftigt, was nicht bloß ein Zeitverlust, sondern auch ein Element der Unordnung ist. Zweitens wird die selbstbeschäftigte Abtheilung durch den directen Unterricht der anderen, den sie mit anhören muss, in empfindlicher Weise gestört, was besonders bei geweckteren Schülern der unteren Abtheilung der Fall ist, weil diese an den für sie neuen Mittheilungen des Lehrers ein unwillkürliches Interesse nehmen. Endlich drittens ist die Thätigkeit des Lehrers beim Abtheilungsunterrichte getheilt, indem er sein Augenmerk auch den selbstbeschäftigten Schülern zukehren muss. Dieser Nachtheil kann nur dadurch einigermaßen beseitigt werden, dass der Lehrer hiebei durch Monitoren oder Helfer aus den reiferen Schülern (Bell-Lancaster'sche Methode, s. d.) unterstützt wird. — Als secundäre Nachtheile des Abtheilungsunterrichtes sind noch anzuführen, dass die sich selbst überlassenen Schüler an Leichtfertigkeit und Oberflächlichkeit gewöhnt und daß diejenigen unter ihnen, die bessere Arbeiter sind, früher fertig werden, daher theilweise unbeschäftigt bleiben. — Aus dem Gesagten folgt, dass der Abtheilungsunterricht nur auf Fälle

äußerster Nothwendigkeit zu beschränken, und wo thunlich, durch andere Formen des Unterrichts zu ersetzen sei. Diese Formen wären: Gemeinschaftliche Beschäftigung der Gruppen mit demselben Lehrstoffe, so dass der Unterschied nur in der mehr oder minder intensiven Art und Weise der Beschäftigung, nicht aber in dem Lehrgegenstande besteht — ferner frühere Entlassung der Kleinen (z. B. um 10 Uhr), um sich alsdann ausschließlich mit den Größeren zu beschäftigen, und endlich der Halbtags-Unterricht. — Schließlich ist noch zu bemerken, dass der Abtheilungsunterricht an die Leistungsfähigkeit des Lehrers die höchsten Anforderungen stellt, und dass demnach für die Landschulen die methodisch tüchtigsten Lehrkräfte zu verwenden und daher auch entsprechend zu entlohnen wären. (S. Organisation der Volksschule).

Affect, Gemüthserschütterung, nennt man eine plötzliche und gewaltsame Verschiebung der Gleichgewichtslage der Vorstellungen, welche infolge eines überraschenden Eindruckes durch Mitwirkung physiologischer Ursachen herbeigeführt und mit heftigen Gemüthsaufregungen verbunden ist. Die jeweilige Gleichgewichtslage der Vorstellungen wird durch die Gefühle (s. d.) im Sinne der Förderung und Hemmung beständig gestört, ohne dass die Gemüthsruhe dadurch aufgehoben wäre; denn die Spannung der Vorstellungen, wenn sie noch so weit gediehen ist, kann in jedem Momente ihre Lösung auf rein psychologischem Wege wieder finden. In der That können die intensivsten Gefühle, welche tief im Grunde der Seele wurzeln und mit den weitesten Vorstellungskreisen verflochten sind — die Liebe zum Vaterlande, die Anhänglichkeit an die Seinen, die religiöse Andacht und die poetische Begeisterung — von einer eigentlichen „Erschütterung“ des Gemüthes weit entfernt sein. Diese Erschütterung tritt erst dann ein, wenn die Vorstellungen durch den plötzlichen, überraschenden Eintritt einer Vorstellung, die meist eine sinnliche Wahrnehmung ist, einen solchen Stoß, d. h. eine solche Nöthigung zum Steigen oder Sinken bekommen, dass sie weit über jene statische Lage hinausgehen, die sie nach rein psychologischen Gesetzen einnehmen sollten, und dass sie in dieser Lage auch dann verharren, wenn die rein psychologischen Ursachen zu wirken aufgehört haben. Im Affecte, z. B. im Zorne, ist der Mensch nicht bei sich, sondern „außer sich“ — er wird fortgerissen zu Äußerungen und Handlungen, in denen er bei wieder hergestellter Gemüthsruhe sich selbst nicht zu erkennen vermag (der Mensch kennt sich im Zorne nicht). Das plötzliche Steigen und Sinken der Vorstellungen führt nämlich eine entsprechende Modification in der physiologischen Resonanz, d. h. in den begleitenden Zuständen des Nervensystems (s. d.) mit sich. Diese tritt als Potenzierung (Aufregung) oder Depotenzierung (Herabstimmung) der Nerventhätigkeit zunächst in den Centraltheilen des Cerebrospinalsystems, dann in dessen ableitenden Nervenfasern auf und reflectiert sich schließlich auf die Nerven und Systeme der vegetativen Sphäre. Daher die auffallenden körperlichen Erscheinungen, die den Affect begleiten, und die sich in der plötzlichen An- oder Abspannung der Musculatur (Ballen der Fäuste, Krampf, Zittern, Lähmung), in der veränderten Blutcirculation (Erröthen, Erbleichen, Herzschlag), Aus- und Absonderung (der Galle, des Speichels, der Thränen, des Geifers) und Respiration (das schnaubende Ausathmen des Zornigen und das Stocken des Athmens beim Furchtsamen) kundgeben. Diese plötzliche Umstimmung der Nervenzustände übt aber auf die Seelenzustände selbst eine sehr bedeutungsvolle Rückwirkung aus. Der gesteigerte oder herabgedrückte Erregungszustand der physischen Massen des Nervensystems kann, dem Beharrungsvermögen gehorchend, nicht sofort zu seiner normalen, mittleren Thätigkeit zurückkehren und verhindert eben dadurch die Rückkehr der hochgespannten Vorstellungen zu ihrem Gleichgewichtszustande. Der Affect muss austoben; erst wenn sich der Aufruhr in den Nervenzuständen allmählich

gelegt hat, können auch die Seelenzustände zu ihrer normalen Gleichgewichtslage zurückkehren. So ist es also der Körper, der im Zustande des Affectes, allerdings nur vorübergehend, den Geist unter seine Herrschaft beugt und ihm die freie Selbstbestimmung raubt. Deshalb hängen auch die Affecte am meisten mit den Temperamenten zusammen, von denen das cholerische dem Affecte den größten, das phlegmatische den geringsten Vorschub leistet.

Die Affecte können als Gefühle bezeichnet werden, welche den höchsten Grad von Intensität erreicht haben, deshalb werden sie auch ähnlich wie die Gefühle eingetheilt in Affecte der Erregung und Affecte der Herabstimmung. Erstere kann man mit Carus rüstige, mit Kant sthenische, mit Drobisch Affecte der Gemüthsüberfülle, mit Nahlowsky Affecte der activen oder der Plusseite — letztere dagegen schmelzende, asthenische, Affecte der Entleerung oder der Minusseite nennen. Bei jenen ist ein zu großes, bei diesen ein zu kleines Quantum des wirklichen Vorstellens im Bewusstsein. Der Repräsentant der rüstigen Affecte ist der Zorn, jener der schmelzenden die Furcht. Der Zorn, welcher meist aus verletztem Selbstgefühl infolge angethaner Beleidigung entsteht, hebt eine ganze Flut von Vorstellungen über die Schwelle des Bewusstseins, welche in ihrem regellosen Drängen dem Menschen die Besinnung rauben, und von denen einzelne zu den höchsten Intensitätsgraden emporschnellen, so dass Wollen und Handlungen, die aus ihnen hervorgehen, den Charakter des Überschwänglichen an sich tragen. Bei der Furcht findet im Gegentheil eine plötzliche Ebbe von Vorstellungen statt, indem eine einzige ungebührlich emporgehobene Vorstellungsmasse (jene des gefürchteten Ereignisses) ein allgemeines Sinken der Vorstellungen bewirkt, und die eingetretene Gemüthsleere sich auch äußerlich durch Schweigen, Zittern, Unentschlossenheit und Thatenlosigkeit ausdrückt. — Zur Orientierung mag hier die von Professor Nahlowsky gegebene Aufzählung der bekanntesten Affecte Platz finden:

A. Affecte der activen oder Plus-Seite:

Angenehme Überraschung.
Plötzliche Erheiterung.
Lustigkeit.
Ausgelassenheit.
Freudenrausch.
Entzücken.
Muth.
Zorn.
Groll, Ärger, Ingrimm.
Bewunderung.
Begeisterung.
Schwärmerische Ekstase.

B. Affecte der passiven oder Minus-Seite:

Beklommenes Staunen.
Verlegenheit, Verblüffung, plötzliche Verstimmung.
Schmerzliche Überraschung.
Anwandlung von Kummer und Traurigkeit.
Bangigkeit.
Niedergeschlagenheit.
Kleinmuth.
Scham.
Furcht, Angst.
Schreck.
Grauen.
Entsetzen.
Reue.
Verzweiflung.

Da die Affecte der geistigen Gesundheit sehr nachtheilig sind, so hat die Erziehung dafür zu sorgen, dass der Ausbruch derselben durch kräftige Maßregeln der Regierung und Zucht hintangehalten werde. Dies gilt insbesondere von den Affecten des Unwillens, der Ausgelassenheit und des Zornes. Das neugeborene Kind befindet sich häufig im Zustande des Affectes, als dessen Äußerung eben sein Schreien und Weinen anzusehen ist, womit es nicht selten seine ganze Umgebung beherrscht. Es muss des-

halb frühzeitig durch gehöriges Versagen in die nöthige Zucht genommen werden, damit die Affecte und die darauf beruhenden Unarten nicht mit ihm wachsen. Die wahre Bildung hat die Eigenschaft, dass sie alle unsere Vorstellungskreise in allseitig harmonische Verbindung bringt, und daher den Anstoß des Affectes mindert, indem sie ihn auf größere Vorstellungsmassen vertheilt.

Ägyptische Erziehung im Alterthum. Ägypten ist, wie schon Herodot bemerkt, ein Geschenk des Nils, welcher durch seine Überschwemmungen das Volk darauf hinwies, astronomisches und mathematisches Wissen, technische Kenntnisse und Fertigkeiten sich anzueignen, welcher aber auch körperliche Anstrengung verlangte und selbst die religiösen Vorstellungen des Volkes bestimmte, indem er durch die Abhängigkeit der bald verheerenden, bald segensreichen Überschwemmungen dieses Flusses von Sonne und Mond die Verehrung dieser beiden Himmelskörper unter den Namen Osiris und Isis zur Folge hatte. Wurden die Ägyptier hiedurch frühzeitig zum Studium der Sternkunde hingeführt, so befassten sie sich nicht minder mit der Geometrie, indem die jährlichen Überschwemmungen die Grenzen der Besitzungen zerstörten, und der Grundbesitz fast jedes Jahr neu vermessen werden musste. Das durch den Strom befruchtete, aber auch bedrohte Land gab Veranlassung zu mannigfachen Bewässerungs- und Eindämmungsbauten (See Möris), so dass sich auch die Baukunst schon frühe entwickelt hatte. Diese Umstände vereinigten sich, um Ägypten zu dem ältesten Culturland der Welt zu machen. Seine Cultur reicht bis 3000 J. v. Chr.; die Pyramiden datieren vom 24. Jahrhunderte vor der christlichen Zeitrechnung. Kein Volk des Alterthums besaß in so früher Zeit einen solchen Umfang positiver Kenntnisse und eine solche Gewandtheit in den bildenden Künsten, wie das ägyptische. Juden und Griechen haben ihre Bildung in Ägypten geholt; Moses, Pythagoras und Plato haben aus den Quellen ägyptischer Weisheit geschöpft.*) „Von der Arithmetik, ihrer Lieblingswissenschaft, wissen wir, dass die Decimal- und Duodecimalsysteme in Gebrauch standen; die Ägyptier bildeten die Zahlenlehre, entwickelten die Lehre von den Verhältnissen und der Verwandlung der Figuren, kamen auf die geometrische Methode, die sie zur Erd- und Himmelsmessung anwendeten, wo die Construction an Stelle der Berechnung tritt. Und sogar die Anfänge der Sphärik gewannen sie. In der hydraulischen Ingenieur- und Massivbaukunst hatten sie einen nicht unbedeutenden Grad von um so bewunderungswürdigerer Vollkommenheit erlangt, als sie der Instrumente und Maschinen der modernen Technik entbehrten." Aber auch die allgemeine Volksbildung stand hier frühzeitig auf einer verhältnismäßig hohen Stufe. Lesen, Schreiben und Rechnen waren unter dem niederen Volke allgemein verbreitet; eine Erscheinung, die wir außer in China und im buddhistischen Hinterindien in der alten Welt sonst nirgends wiederfinden. — Dazu kam noch die natürliche Abgeschlossenheit des Landes durch das Nilthal und die umgrenzenden Berge. Diese Geschlossenheit, verbunden mit dem gleichförmigen Wechsel der durch das regelmaßige Steigen und Fallen des Nils bedingten meteorologischen Verhältnisse prägten sich auch in der ernsten, conservativen Sinnesart seiner Einwohner aus. „Das ägyptische Volk," bemerkt ein Schriftsteller, „sucht nicht so sehr sich auszubreiten, als fortzudauern; es liebt eben so sehr die Unbeweglichkeit, als andere Völker die Bewegung. Die Mumie, die

---

*) Wie Hellwald bemerkt, trifft man die Sätze des Thales, Pythagoras, Empedokles und Plato auf Papyrusrollen geschrieben, welche um viele Jahrhunderte älter sind, als jene hellenischen Weisen.

Tausende von Jahren in feierlicher Stellung liegt, ist das ägyptische Ideal. Daher der traurige und düstere Zug, der den unauslöschlichen Charakter der Nation ausmacht. Ägypten liebt nur die Vergangenheit, und sein Nationaldenkmal ist die Pyramide, das heißt ein riesiges Grab. Man begreift den Einfluß, den die *Priester* auf ein solches Land ausüben müssen; es ist gemacht für sie, oder vielmehr es ist gemacht durch sie. *Ägypten ist das eigentliche priesterliche Land.*" — Dieser starren Unbeweglichkeit des Volkscharakters entspricht auch das *Kastensystem*, welches hier wie in Indien heimisch war. An der Spitze des Staatswesens stand die *Priesterkaste*, an welche sich die ebenfalls herrschende *Kriegerkaste* anschloss; ihnen standen als *arbeitende Masse* gegenüber die Kaste der *Ackerbauer*, *Hirten*, *Nilschiffer*, *Handwerker* und nachmals, als die Berührung mit Griechenland eine allgemeine wurde, auch jene der *Dolmetscher*. Wie bei den Indern, so sind auch bei den Ägyptiern die Priester die *Lehrer des Volkes* und *Bewahrer der Wissenschaften*. Das Wissen war eine Geheimlehre, ein Privilegium der bevorzugten Kasten, insbesondere der Priesterkaste, während die Masse des Volkes mit Einschluß der Weiber, obwohl in mechanischen Fertigkeiten erfahren, der höheren Bildung entzogen blieb. Nicht einmal die *Kriegerkaste* durfte Alles erfahren, was zur Priesterweisheit gehörte. Es ist wenigstens sehr wahrscheinlich, dass in den *Hauptpriesterschulen zu Thebä, Memphis und Heliopolis* Exoteriker und Esoteriker von einander getrennt und unter diese nur Angehörige der Priesterkaste aufgenommen wurden. Schon beim *Lesen* und *Schreiben* scheint eine solche Trennung eingetreten zu sein, indem die *hieroglyphische* oder geheime Bilderschrift nur von Mitgliedern der Priesterkaste erlernt werden konnte, die dadurch ihre Kenntnisse vor dem Volke geheim hielten. Die *hieratische* Schrift dagegen, eine vereinfachte Bilderschrift, und die noch einfachere *demotische* oder Buchstabenschrift war auch den Kriegern und Handwerkern zugänglich. Beim *Schreiben* bediente man sich des Rohres und der Blätter der Papyrusstaude, sowie rother und schwarzer Tinte, beim Rechnen eines *Rechentisches* mit Steinchen. — Was die *Unterrichtsgegenstände* betrifft, so wurde vor allem mit besonderer Vorliebe die *Mathematik* gepflegt. Der Rechenunterricht wurde methodisch und auf anschauliche Weise betrieben; die zehn Ziffern und sieben Töne der Scala waren ihnen bekannt. Dass sie sich auch mit *Gymnastik* und *Musik* beschäftigten, zeigen die authentischen Darstellungen ihrer Denkmäler, wenngleich Diodor sagt, dass ihnen dieses Bildungsmittel unbekannt war. Auch berichtet Herodot von *gymnastischen Übungen* in Chemmis und bemerkt hinsichtlich der Musik, dass die Ägyptier sehr fest an den musikalischen Weisen ihrer Väter hielten. Desgleichen erwähnt Platon rühmend, dass man in Ägypten schon im Alterthume erkannt zu haben scheine, dass man im Staate die Jugend an gute Formen und an guten Gesang gewöhnen müsse. Dass schon im Alterthume der Wert einer *gemeinsamen Erziehung* erkannt wurde, beweist die von Diodor berichtete Thatsache, dass der Vater des Sesostris, als ihm sein Sohn geboren wurde, alle Knaben aus ganz Ägypten, deren Geburt auf denselben Tag fiel, zugleich mit ihren Ammen und Pflegern versammelte und für alle dieselbe Erziehung und denselben Unterricht bestimmte, in der Überzeugung, dass diejenigen, welche zusammen auferzogen, auch die besten Freunde und Kampfgenossen werden würden. — Die *Kinderzucht* war bei den Ägyptiern sehr streng. Die Kinder giengen barfuß, fast nackt und wurden mit einer solchen Sparsamkeit erzogen, dass die ganze Erziehung eines Kindes bis zu den Jünglingsjahren nur 20 Drachmen oder $4^1/_4$ Thaler kostete.

Eine Reform des ägyptischen Erziehungs- und Unterrichtswesens erfolgte unter *Psammetich* (670—616) durch Aufnahme hellenischer und phönicischer Bildungselemente.

Unter den Ptolemäern nahmen Künste und Wissenschaften einen großen Aufschwung; in Alexandria, dem Mittelpunkte aller Bildung, wurde jenes berühmte Museum gegründet (322 v. Chr.), das bis zur Einverleibung Ägyptens in das römische Reich (30 v. Chr. Octavian) die bedeutendsten Gelehrten vereinte.

Allgemein — besonders. Das Allgemeine ist der Gegensatz des Besonderen und Einzelnen. Gegeben durch die Erfahrung ist nur das Einzelne, Individuelle, Concrete, welches in Zeit und Raum vollkommen bestimmt (determiniert) ist, und welches wir durch die sinnliche Anschauung erfassen. Das Allgemeine geht aus dem Besonderen durch Abstraction (s. d.) hervor, es ist die Zusammenfassung des vielen Einzelnen zu einer Gruppe oder Classe, welche durch einen gemeinsamen Begriff, den allgemeinen oder Classenbegriff gedacht wird. Der Streit über den Vorrang zwischen dem Allgemeinen und Besonderen ist ein müssiger; sowohl das eine wie das andere ist wirklich, jedes aber in seiner Art. Der Einzelbegriff ist das logische Gegenstück des Einzeldinges, der allgemeine Begriff dagegen der Ausdruck für eine Gruppe oder Classe von Einzeldingen (s. den Art. Begriff). Das Einzelne hat den Vorzug, dass es unmittelbar in der Natur verwirklicht vorkommt, nämlich in dem Individuum oder dem Einzeldinge, während das Allgemeine im Raum und in der Zeit zerstreut, erst durch Dazwischenkunft des Denkens zusammengebracht wird durch Classenbildung und Namengebung. Die Orientierung in der Welt und das Nachdenken über die Dinge kommt nur durch Bildung allgemeiner Begriffe zustande. Eine Weltauffassung wäre nicht möglich, wenn wir immer nur bei dem Einzelnen stehen bleiben würden, ohne Verwandtes und Ähnliches zusammenzufassen und auf einander zu beziehen. Wir bedürfen der allgemeinen Ausdrücke, um unser Wissen zu fixieren und mittheilbar zu machen, und zwar aus dem einfachen Grunde, weil keine Sprache ausreichen würde, alles Individuelle zu bezeichnen, und weil kein menschlicher Geist imstande wäre, diese Unendlichkeit von Bezeichnungen, falls sie dennoch zustande käme, zu fassen. Das Thier steht so tief unter dem Menschen, weil es sich nicht zu dem Allgemeinen erheben kann, sondern stets nur an dem Einzelnen kleben bleibt. Der Unterricht ist ein Emporheben des Kindes zu immer allgemeineren Begriffen, eine Anleitung zur Erfassung des vielen Besonderen durch einige wenige allgemeine Begriffe (Worte, Regeln). Der gebildete Geist unterscheidet sich von dem rohen dadurch, dass er sich auf allgemeine Standpunkte stellt, während der letztere immer nur bei dem Einzelnen stehen bleibt, und daher ein Sclave der Sinnlichkeit ist. — Die Frage, ob die allgemeinen Begriffe oder die s. g. „Universalien" eine wirkliche, vom Denken unabhängige Realität besitzen, bildet in der Geschichte der Philosophie eine berühmte Controverse. Nachdem schon im Alterthume Plato (s. d.) die „Ideen", d. h. die allgemeinen Begriffe, nicht allein als etwas Selbständiges, sondern als das wahrhaft und einzig Seiende gefasst hatte, während Aristoteles nur den Einzeldingen eine reale Existenz zuerkannte: beschäftigte sich im Mittelalter der scholastische Gegensatz zwischen dem Nominalismus und Realismus mit derselben Controverse. Die Nominalisten unter Roscellin hielten die allgemeinen Begriffe für bloße Namen (nomina rerum et flatus vocis), die ohne eigene Realität erst von den existierenden Einzeldingen abstrahiert sind (universalia post rem) — die Realisten dagegen unter Wilhelm von Champeaux behaupteten, dass die Gemeinbegriffe in ähnlicher Weise wie die platonischen Ideen eine selbständige Realität außer und vor den Einzeldingen besitzen (universalia ante rem). Schließlich bildete sich eine vermittelnde, durch Abälard vertretene Ansicht, welche dem eigentlichen Sachverhalt ziemlich nahe kommt, wonach die Allgemeinbegriffe allerdings nur etwas Vorgestelltes sind, aber deshalb nicht allein dem Denken angehören, sondern auch mit und

in den Dingen selbst ihre Realität haben, aus denen sie nicht abstrahiert werden könnten, wenn sie nicht in ihnen enthalten wären (universalia in re). — Man half sich überdies in dieser Verlegenheit durch eine Wortunterscheidung, welche der allerdings verschiedenen Art von Realität Rechnung trägt, die dem objectiven Correlate des concreten Einzelbegriffes und jenem des concreten Classenbegriffes zukommt, indem man für die erstere Art von Realität das Wort „Existenz", für die letztere das Wort „Essenz" erfand. Um sich in diesem Wirrsal zu orientieren, hat man drei parallellaufende Grundreihen strenge zu unterscheiden, die Reihen der Dinge, der Namen, der Begriffe. Wenn diese 3 Reihen nicht auseinander gehalten werden, gehen die ärgsten Verwechslungen hervor. Begriffe sind Vorstellungen von den Dingen, die Namen sind Zeichen derselben. Dinge sind in der Natur, Begriffe im Kopfe, Worte in der Sprache (im Lexikon und im Munde des Volkes). Für unsere Erkenntnis existieren die Dinge nur als Begriffe, denen wir mittelst der Namen eine gewisse Gegenständlichkeit geben. Das logische Gegenstück des Einzeldinges ist der besondere, oder strenge genommen, der individuelle Begriff, dem, wenn er wichtig genug ist, in der Sprache ein Eigenname zukommt; das logische Gegenstück einer ganzen Gruppe oder Classe zusammengehöriger (ähnlicher) Einzeldinge ist der allgemeine Begriff, welcher sprachlich durch einen Eigennamen ausgedrückt wird. Diese Verhältnisse sind ersichtlich aus der folgenden Darstellung:

Namen,	Welt der Dinge,	Begriffe; z. B.
Quadrat.	■	Regelmäßiges Viereck.
	Bestehend durch	
Sprechen,	Anschauen,	Denken,
	in	
Grammatik,	Physik,	Logik;
	und zwar als:	
Eigenname,	Einzelding	Individualbegriff.
	oder	
Gattungsname,	Classe von Dingen,	Allgemeiner Begriff.

Altersstufen. Geistige Entwickelungsgeschichte. Progressive Pädagogik. Das Erdenleben des Menschen wird in Abschnitte mannigfach eingetheilt. Die natürlichste Abtheilung ist wohl die Zweitheilung in die Erziehungsperiode bis zur bürgerlichen Volljährigkeit im 24. Lebensjahre als Unmündigkeit oder Jugend im weiteren Sinne und in die Periode der Reife. Sie theilt das Menschenleben in zwei nahezu gleiche Abschnitte; ein Beweis, wie groß das Erziehungsbedürfnis, aber auch die Erziehungsdürftigkeit des Menschen sei. Ebenso natürlich ergibt sich aber auch die Dreitheilung in die Jugend als Periode des Wachsthums, die Mannbarkeit als Periode des Beharrens (Zunahme einiger Kräfte, wie Verstand — Abnahme anderer, wie Gedächtnis) und in das Greisenalter als Periode des Verfalls. Die gewöhnlichste Ansicht von den Altersstufen ist jedoch eine Vertheilung in Kindheit, Jugend, Mannes- und Greisenalter. — Nicht minder eigenthümlich sind die Unterabtheilungen des ersten, hier vorzugweise in Betracht kommenden Hauptabschnittes, nämlich der Erziehungsperiode. Hier ergibt sich die Dreitheilung derselben mit Rücksicht auf Kind, Knabe und Jüngling (Kind, Mädchen, Jungfrau) wohl von selbst; nur sind die scheidenden Epochen, sowie die Dauer dieser Zeiträume bei verschiedenen Autoren

ungleich. Die Alten mit ihrer Vorliebe für die heilige Sieben nahmen drei siebenjährige Abschnitte an, an deren Grenze im 7. Lebensjahre der Zahnwechsel, im 14. Jahre die Pubertät, im 21. Jahre die Mündigkeit steht. Denzel gibt eine Untertheilung der Erziehungsperiode vom psychologischen Gesichtspunkte und rechnet die Periode des vorherrschenden Anschauungsvermögens vom 1.—8. Jahre, die des vorherrschenden Gedächtnisses und der Einbildungskraft vom 8.—12. Jahre und von da an die des vorherrschenden Verstandes und der Urtheilskraft. Mit dieser Dreitheilung stimmt auch Schwarz überein, nur weicht er in den Epochen etwas ab; denn er unterscheidet a) das Kindesalter von der Geburt bis etwa zum vollendeten sechsten Jahre als Periode der vorherrschenden Leiblichkeit uud Sinnlichkeit, wo sich die geistige Entwicklung mit der körperlichen ins Gleichgewicht setzt; b) das Knaben- und Mädchenalter bis ungefähr zum vollendeten vierzehnten Jahr, worin das Herauswirken der niederen Kräfte vorherrscht, die innere Selbstthätigkeit sich von der Gebundenheit durch das Sinnliche freimacht und die moralische Freiheit beginnt; c) das Jünglingsalter vom 14. bis zum 25. Jahre als vollere Ausbildung der höheren Geisteskräfte bei vollkommener Frische der niederen, darum viel Schwanken zwischen Sinnlichkeit und Geistigkeit. Indem wir uns dieser Eintheilung anschließen, unterscheiden wir zunächst die Kindheit als die Zeit der ersten Orientierung innerhalb der sinnlichen Umgebung, sowie der ersten allgemeinsten Beherrschung des Körpers von Seite der Seele. Aus dem Chaos des Bewusstseins treten die ersten Vorstellungsgebilde inselartig hervor; das Kind lernt die Dinge kennen, unterscheiden und benennen; es stellt sich auf die Füße und eignet sich die einfachsten Handgriffe und Geschicklichkeiten an; es lernt sprechen. Dies ist die Periode der Hauserziehung und des Kindergartens. Sie bezeichnet das Stadium der Aufnahme (Perception) — die Anschauungsperiode oder die Spielzeit des Kindes. — Diese Periode selbst scheidet sich nach Schwarz abermals in drei ungleiche sichtbare Stufen: α) das Säuglingsalter, von der Geburt bis zum Ende des ersten Jahres; es ist die Periode der strengen Unmündigkeit, denn das Kind kann weder gehen, noch sprechen, auch nicht beliebige Nahrung genießen; β) die Periode der Naivität, vom Anfang des zweiten bis zum vierten Lebensjahre; das Kind tritt durch Gehen, Sprechen, freien Gebrauch der Nahrungsmittel in die Außenwelt ein, aber überall versuchend, ohne Bewusstsein seiner Fehlgriffe; γ) die Periode der Naseweisheit; das Kind will die Erwachsenen nachahmen, strebt nach Größerem, macht Bemerkungen über Handlungen Anderer, das Urtheilsvermögen erwacht. — Die einjährige Säuglingsperiode bezeichnet das Erwachen zum leiblichen und geistigen Leben; der Dauer nach ist sie die kürzeste, dem Wechsel nach die stürmischeste Erziehungsperiode. Die Receptivität beschränkt sich auf Körperempfindungen (s. d.), die Spontaneität auf die ersten Versuche zur Regierung des eigenen Körpers. Das Kind hat eine Fülle von Körperempfindungen, die in seinem Bewusstsein ein dunkles, betäubendes Chaos bilden, und die es in einem schlafartigen Zustande erhalten, aus dem es von Zeit zu Zeit erwacht, um seiner Unbehaglichkeit Ausdruck zu geben. Die zahllosen, auf centripetalen Bahnen (Empfindungsnerven) der Seele zukommenden nervösen Aufregungen ergießen sich mechanisch durch eine einfache Stromdrehung im Gehirne über die Gesammtheit der centrifugalen Leitungsbahnen (Bewegungsnerven), um sich an der Peripherie durch Erregung des Muskelsystems in Bewegungen zu übersetzen, welche demnach den Charakter bloßer Reflexbewegungen haben. Sie sind daher unwillkürlich, unbewusst, mechanisch, unzweckmäßig. Sie äußern sich beim Säugling als ein zweckloses Zappeln der Glieder, worin der nervöse Strom seine Ableitung findet. Dieses Zappeln wechselt nach eingetretener Erschöpfung mit völliger Ruhe ab. Der Säugling lässt einzelne Glieder, wie z. B. die für uns Erwachsene so bedeutungsvollen Hände ruhig binden, weil er die Benützung der-

selben nicht kennt, und weil ihm nichts daran liegt, ob der nervöse Strom in dieser oder jener Richtung in Bewegung sich umsetzt. Nach und nach stellen sich bestimmtere Reflexbewegungen ein, welche in die Beweglichkeit des Kindes den Schein einer gewissen Zweckmäßigkeit hineintragen, z. B. das Kind hört die Stimme der Mutter und dreht den Kopf nach der Richtung, von welcher sie kommt (wurde beobachtet $2^1/_2$ Monate nach der Geburt). Nach den Beobachtungen Darwin's, die derselbe an seinem eigenen Kinde anstellte, verstand dasselbe in 40 Tagen (nach der Geburt) den Finger zum Munde zu führen, und mit dem 77. Tage die Saugflasche mit der rechten Hand zu fassen (mit der linken traf es dies nicht); mit dem 80. bis 90. Tage konnte es alle Gegenstände zum Munde führen. Mit vier Monaten fixierte es seine eigenen Hände durch den Blick und ebenso andere Gegenstände. (Darwin: Lebensgeschichte eines Kindes in der Zeitschrift Mind 1877.) Die Erziehung in dieser ersten Lebensperiode ist eine mehr körperliche und negative; sie bezieht sich auf die Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse und auf die Abwehr von Schädlichkeiten. — Die zweite Unterabtheilung der Kindheit, die Periode der Naivität, dauert vom Beginne des zweiten bis zum vollendeten dritten Lebensjahre und ist jene Periode, wo das Kind die meisten Fertigkeiten sich aneignet: Anschauen, Stehen, Gehen, Fassen und — was wohl das wichtigste ist: Sprechen. Mit vortrefflichen Sprachwerkzeugen ausgestattet, fängt es sehr frühe an, von denselben Gebrauch zu machen. Da es die Laute, die es hervorbringt, auch hört: so fängt es an, dieselben mannigfach abzuändern und zu gliedern (articulieren) und zwar durch Nachahmung dessen, was es bei anderen hört. So wird die Sprache der Erwachsenen, welche in der Umgebung des Kindes gesprochen wird, das Vorbild für den Gebrauch der Sprachwerkzeuge. Das Gesprochene bleibt aber keineswegs ein leerer Schall, sondern es gewinnt nach und nach Bedeutung. Während das Kind die Gegenstände anschaut, vernimmt es auch (von anderen) die Namen derselben. Es merkt sich diese; Anschauung und Benennung verschmelzen bei ihm zu einer Gesammtvorstellung so innig, als ob auch der Name ein Merkmal des Dinges wäre, und zur Anschauung desselben gehörte. Mit der Anschauung des Vaters, der Mutter, des Tisches, des Baumes verschmelzen bei deutschen Kindern die Namen: „Vater" — „Mutter" — „Tisch" — „Baum". Ohne jeden absichtlichen Unterricht von Seite der Erwachsenen eignet sich das Kind durch bloße Nachahmung einen großen Theil des Sprachschatzes an. Jedes Wort, welches es gewonnen hat, wird zu einem Anhaltspunkte für seine Weiterbildung; denn dieses Wort überträgt es sofort auf jeden neuen Gegenstand, welcher die gleichen Merkmale hat, wie jener, auf den es ursprünglich angewendet wurde. Dieser Process vollzieht sich in der Form der Urtheile: dieses Ding ist ein Tisch; dies ist gut. Indem das Kind anfängt, mit Worten zu arbeiten, d. h. zu sprechen, fängt es auch an, die Dinge und ihre Eigenschaften mit einander zu vergleichen und die Beziehungen derselben wahrzunehmen, d. h. zu urtheilen. Gewisse Urtheile, wie z. B. „der Schnee ist kalt", vermag es selbst zu entdecken; bei der überwiegenden Anzahl derselben verhält es sich jedoch nur nachahmend, d. h. es spricht die Urtheile (Sätze) nach, die es aussprechen hört, so wie es früher die einzelnen Worte (Namen) nachgesprochen hat. Dadurch nimmt es die Kenntnisse und den Verstand an, der in seiner Umgebung herrscht. Alles, was das Kind in seiner Umgebung vernimmt, ist ein Unterricht, der unbewusst ertheilt und unbewusst empfangen wird. Dieser Unterricht ist sehr mächtig, weil das Bewusstsein des Kindes wie ein unbeschriebenes Blatt seiner Einwirkung offen steht. Wenn das Kind zur Schule kommt, ist es schon mit einer Fülle von Kenntnissen und Fertigkeiten ausgerüstet, so dass Jean Paul Recht hat, wenn er sagt: „Der Mensch lernt in den ersten drei Jahren mehr als in den drei akademischen!" So hat sich das Kind in den ersten Lebensperioden einen Schatz von Kenntnissen in der Form von Anschauungen und Worten, sowie Verbindungen derselben

zu Urtheilen und Sätzen angeeignet; es haben sich aber auch gewisse Geistesthätigkeiten, als da sind: Aufmerken, Behalten, Vergleichen, Denken und Sprechen — bei ihm, wenigstens in ihren einfachsten Formen herausgebildet. Mit diesem Fond tritt es in die dritte Periode der Kindheit ein, welche Schwarz nicht unpassend die Periode der Naseweisheit nennt, welche allerdings bei manchem Kinde noch weit über das sechste Jahr hinausgeht. Mit diesem schließt die erste Erziehungsperiode ab und es beginnen sich allmählich die Geschlechter zu scheiden; das Kind wird entweder Knabe oder Mädchen und es geht nunmehr zur Schule. Hiemit beginnt das Stadium der Aneignung und des Sammelns, das Vorherrschen des Gedächtnisses — die Lernperiode oder die Schulzeit. In dieser Periode nimmt der Knabe oder das Mädchen alles leicht und willig auf, was ihm zur geistigen Aneignung entgegengebracht wird; denn seine Aufmerksamkeit ist geweckt, sein Gedächtnis steht auf dem Höhenpunkte der Leistungsfähigkeit. Der Erfahrungsstoff der Anschauungsperiode erfährt nur unbedeutende Erweiterungen, welche die Sammlungen der Schule und etwaige Reisen darbieten; dagegen kommt es jetzt darauf an, denselben zu sichten und zu ordnen, um ihn für die spätere Verwendbarkeit zur Geistesbildung in Sicherheit zu bringen. Das Gedächtnis bemächtigt sich unter der mächtigen Anleitung des Unterrichts des Erfahrungsstoffes, um ihn durch reihenförmige Anordnung zu sammeln; es wird hiebei gleichsam ein Inventar dessen angelegt, was das Kind an Anschauungen und Erfahrungen später benöthigen wird. Hiebei wird das Aufgenommene allerdings auch logisch gesichtet und innerlich verarbeitet, aber diese Denkarbeit ist hier noch meist Arbeit des Lehrers, nicht des Schülers; dieser fasst das Logische ebenso wie das Unlogische auf, indem er sich dasselbe einfach merkt. Er behält die Vorstellungsreihen so, wie sie ihm dargeboten werden, darum bemächtigt er sich am liebsten der Worte, welche den Unterrichtsstoff in der gehörigen Reihenfolge geordnet enthalten. Hier ist es auch Sache des Lehrers, theils durch Vorführung der Anschauungsobjecte selbst, theils durch Querfragen aller Art die mechanisch gebildeten Vorstellungsreihen zu zerreißen und das Verständnis des Gelernten zu vermitteln. Einzelne selbstgefällte Urtheile treten auch hier schon auf; allein sie beschränken sich nur auf das Einfachste und Anschaulichste.*) Unter diesen Umständen wird es dem Knaben leicht, eine zweite Sprache zu lernen, die Namen und Formen zahlloser Pflanzen und Thiere zu behalten, eine Menge von Geschichten sich zu merken, ganze Bücher auswendig zu lernen und sich mit einer Fülle nützlicher Kenntnisse zu bereichern. — Was die Gemüthseite betrifft, so führt der Umgang mit Schulgenossen zu freundschaftlichen Geselligkeitsverhältnissen, während die Beziehungen zum Familienleben zwar fortdauern, aber an Innigkeit abnehmen. Hiebei hat man sich zu hüten, dass die Schule nicht durch ein Übermaß des Lernens einen nachtheiligen Einfluss auf die Gemüthsentfaltung ausübe; oder dass sich der Knabe für den Zwang, den ihm der Unterricht anthut, nicht durch Unbotmäßigkeit und Wildheit außerhalb der Schule entschädige. Die dritte Erziehungsperiode des Menschen umfasst das Stadium der Verarbeitung (Apperception) im Jünglingsalter, die Zeit der beginnenden Charakterbildung — das Vorherrschen des Verstandes und der Phantasie — die Denkperiode oder den Übergang zur Reife.

*) Die Urtheile, die der Zögling in dieser Periode fällt, sind meist nur scheinbar, nämlich Reproductionen dessen, was er gehört hat. Die freie ruhige Überlegung, die den ganzen Kreis möglicher Prädicate umspannt, ist auf dieser Stufe durch den jugendlichen Umgestüm ausgeschlossen, die Urtheile, wo sie auftreten, tragen noch den Charakter der Überstürzung an sich und werden daher eben so schnell berichtigt oder zurückgenommen, als sie gefällt wurden. Nur wo der Unterricht in echt sokratischer Weise vorgeht, können durch Beistand des Lehrers einzelne selbständige Urtheile dem Bewusstsein des Schülers entlockt werden.

Der Zögling hat nun einen Vorrath von Kenntnissen in sich aufgenommen, den er noch nicht zu beherrschen vermag, und mit dem er nichts rechtes anzufangen weiß. Denn sein Wissen bildet ein starres Gewebe von Vorstellungsreihen, wie es der Unterricht in seinem Bewusstsein angelegt hatte, ohne innere Regsamkeit und organisches Leben. Ein neues Element muss hinzukommen, um in die starre Anordnung des Lehrstoffes eine gewisse Bewegung hineinzubringen. Dieses Element ist das Denken, welches die Vorstellungen nach dem Inhalte des Vorgestellten ordnet. Schule und Haus sind es nicht mehr, welche diesen Process ausschließlich beherrschen; ein dritter Factor kommt hinzu — das Leben. Mag das Lernen endgiltig beschlossen sein, oder in der freieren Form der Studien fortgesetzt werden: der Jüngling sucht mit seiner Persönlichkeit in der Gesellschaft hervorzutreten, um sich in derselben geltend zu machen. War er während der Lernperiode fast durchgehends auf Bildung aus zweiter Hand, nämlich aus der Hand des Unterrichts angewiesen, so fängt er jetzt selbständig an, die Natur zu beobachten, und in der Menschenwelt Erfahrungen zu sammeln. Er fällt Urtheile des Vorziehens und Verwerfens, welche allerdings sehr oft zurückgenommen werden müssen; er setzt sich Ziele vor, die er jedoch nicht selten aufgeben muss, weil sie sich als unerreichbar herausstellen. Er ringt nach Selbständigkeit des Urtheilens und des Handelns, ohne sie noch erreichen zu können; darum schließt er sich an die Erwachsenen an, und bekommt durch Beispiel und Umgang, Sitten und Gewöhnung eine Art gesellschaftlicher Erziehung. Aus dem Zusammenwirken der noch immer regen Einbildungskraft mit dem dieselbe regelnden Verstande geht die Phantasie hervor, welche sich dem Schönen in der Natur und der Kunst zuwendet und in der Bildung schöner und hoher Ideale ihre Befriedigung findet. Endlich tritt auch das Wollen entschieden hervor, um seine Kraft an der Erreichbarkeit des Gewollten zu messen, wobei es freilich sehr oft genöthigt ist, sich vor den äußeren Schranken zurückzuziehen und andere Ziele zu suchen. Durch wirkliches Wollen und Handeln treten die ersten Ansätze der Charakterbildung hervor.

Literatur: Madame Necker de Sausurre, de l'éducation progressive. Die Erziehung des Menschen auf seinen verschiedenen Altersstufen. Übersetzung von Hogguer und L. von Wangenheim. 3 Theile. Hamburg, 1836—39. — Burdach, die Physiologie als Erfahrungswissenschaft. III. S. 123—314. — Schwarz, Erziehungslehre, Leipzig, 1829, S. 96—323. — Herbart, Umriss päd. Vorl. 4. Abschnitt. Werke X, S. 279. — B. Sigismund, Kind und Welt. I. Die fünf Perioden des Kindesalters. Braunschweig 1856.

Analogie ist das Verhältnis zweier Dinge, welche in einer Reihe wesentlicher Merkmale übereinstimmen. Sie berechtigt zu dem Wahrscheinlichkeitsschlusse, dass diese Dinge auch in einem Merkmale x übereinstimmen werden, welches erfahrungsmäßig nur einem derselben zukommt. Logisch richtig und daher auch gewiss wäre dieser Schluss nur dann, wenn diese beiden Dinge völlig identisch wären (vollständige Analogie); er ist um so wahrscheinlicher, je größer die Übereinstimmung der beiden in Rede stehenden Dinge in den bereits bekannten Merkmalen ist, und in je wesentlicherem Zusamenhange das neue Merkmal x mit der Gruppe der bereits bekannten Merkmale steht. Z. B.: Schall und Licht sind gleichartig in Bezug auf geradlinige (strahlenförmige) Fortpflanzung, Abnahme der Intensität mit der Entfernung, Reflexion, Beugung u. s. w. Nun beruht der Schall erwiesenermaßen auf der schwingenden Bewegung eines schallenden Mittels, also — schließt man durch Analogie — beruht auch das Licht auf der schwingenden Bewegung des leuchtenden Mittels. Oder: Die Erde ist ein Planet; sie ist kugelförmig, hat Axendrehung, sie bewegt sich in elliptischer Bahn um die Sonne; sie ist bewohnt. Der Mars hat erfahrungsmäßig alle die genannten Eigenschaften, bis auf die letzte (Bewohntsein); es ist also wahrscheinlich, dass ihm auch

diese zukommen werde. Oder: der natürliche Organismus ist aus Theilen zusammengesetzt, welche zur strengen Einheit verbunden sind, indem sie den Zweck des Ganzen dadurch fördern, dass jeder einzelne seinen besonderen Zweck erfüllt. Die menschliche Gesellschaft besitzt nachweisbar die genannten vier Merkmale; sie ist also ein natürlicher Organismus nach Art der Thiere und Pflanzen. Wenn daher Organismen eine Entwicklung durch gewisse Altersstadien zeigen, so kommt ein ähnlicher Entwicklungsgang (Jugendzeit, Alter der Blüte, Verfall) auch der menschlichen Gesellschaft zu. — Analogie ist es, wodurch wir schließen, dass eine Vase, die mit griechischen Kunstdenkmälern in vielen Stücken übereinstimmt, griechischen Ursprunges sei, oder dass ein Thier, dessen fossile Überreste mit dem Skelet unserer Dickhäuter übereinstimmen, gewisse äußere Merkmale dieser letzteren gehabt habe. — Von der Induction (s. d.) unterscheidet sich die Analogie dadurch, dass bei dieser nur zwei Dinge, bei jener dagegen eine unbegrenzte Reihe zu vergleichender Dinge gegeben ist, und dass die Analogie ein Schluss ist von dem Besonderen auf das Besondere, die Induction dagegen ein Schluss von dem Besonderen auf das Allgemeine. Beide hängen innig zusammen und kommen im Denken meist vereint vor; denn der Weg vom Besonderen auf das Besondere führt wenigstens beim bewussten Denken durch das Allgemeine. Dass die Kohlensäure das Mariotte'sche Gesetz befolgt, kann durch Analogie mittelst Vergleichung derselben mit Sauerstoff, der erwiesenermaßen dieses Gesetz befolgt, geschlossen werden; es kann aber auch als ein Schlusssatz des allgemeinen Inductionsurtheiles: „Alle Gasarten befolgen das Mariotte-sche Gesetz" betrachtet werden. — Auch im gewöhnlichen Leben lassen wir uns durch die Analogie vielfach leiten. Beim Unterrichte dient sie dazu, um Schwierigeres durch Leichteres, Abstractes durch Anschauliches, Unbekanntes durch Bekanntes mittelst Vergleichung zu erläutern. Beim Sprechen lassen wir uns im Gebrauche neu auftretender Formen durch Analogie mit den bereits erkannten unbewusst leiten, ohne erst auf allgemeine Sprach- und Sprechgesetze zu reflectieren. Wie wir die Vergangenheit von „tragen" ausdrückten durch: „ich habe getragen", so drücken wir auch das Vergangensein von „sehen, lesen, rufen" aus durch: „ich habe gesehen, gelesen, gerufen". Die gesammte Sprache ist ein Bau der Analogie, und zwar sowohl nach ihrer Entstehung als nach ihrer Aneignung. Das s. g. Sprachgefühl ist ein Instinct für Analogie, dagegen ist die Grammatik die Feststellung allgemein giltiger Sprachregeln auf dem Wege der Induction.

Analytische und synthetische Methode. Das analytische Verfahren ist der Vorgang vom Ganzen zu den Theilen, also eine Zergliederung; das synthetische umgekehrt der Fortschritt von den Theilen zum Ganzen, also eine Zusammenfügung. Das betreffende Ganze ist wieder entweder ein sachliches, anschauliches, wirkliches, d. h. ein dem Raume oder der Zeit nach begrenzter Gegenstand; oder es ist ein logisches, begriffliches, ideelles, d. h. ein Gedanke. Demgemäß ist sowohl die Analyse, als auch die Synthese eine zweifache: nämlich eine reale, auch sachliche, wenn sie sich auf die Dinge selbst — oder eine ideale, auch logische, wenn sie sich auf die Begriffe der Dinge bezieht. Die Zerlegung des Dinges liefert Bestandstücke, die nebeneinander oder nacheinander sind; die Zerlegung des Begriffs liefert Merkmale, die ineinander sind, und dem ursprünglichen Begriffe gegenüber als höhere (übergeordnete) Begriffe gelten. Das reale Ganze ist ein Anschauungsganze; das logische Ganze ein Gedankeninhalt. Die Sachanalyse ist eine wirkliche Zerstückung (Zerfällung, Partition) des Gegenstandes; die Gedankenanalyse ist eine logische Abstraction. Zerlege ich z. B. das Wellrad als Gegenstand mittelst einer Sachanalyse, so bekomme ich das Rad und die Welle; zerlege ich das Wellrad als Begriff mittelst einer Gedankenanalyse, so bekomme ich den Begriff Maschine nebst den übrigen Merkmalen,

durch welche sich das Wellrad von den übrigen einfachen Maschinen unterscheidet. Wir erhalten somit als methodische Hauptvorgänge beim Denken und Lehren, durch deren scharfe Auseinanderhaltung manche Verwirrung in den Vorschriften der Methodiker beseitigt worden wäre, die nachstehenden vier, und zwar:

I. Sach- (Reale)	**Analyse.** **Synthese.**	**II. Gedanken-** (Logische)	**Analyse.** **Synthese.**

Die **Sachanalyse** zerlegt den ausgedehnten Gegenstand in seine *räumlichen* oder *zeitlichen Bestandtheile*: den Baum in Wurzel, Stamm und Krone, das Pferd in Kopf, Hals, Rumpf und Extremitäten, das Jahr in die Jahreszeiten, die Summe in die Summanden, das Product in die Factoren, den Satz in Worte, das Wort in Silben und Laute. Die **Realsynthese** stellt aus den Bestandtheilen des wirklichen Ganzen eben dieses Ganze her, wie man aus den einzelnen Provinzen das Reich, aus den prismatischen Farben den Regenbogen, aus dem fortgesetzten Hinzuzählen der Eins irgend eine Zahl, aus einzelnen Lauten die Silbe und das Wort, aus Worten den Satz zusammensetzt. Die *Sachanalyse* findet überall Anwendung, wo man irgend einen wirklichen Gegenstand im Erfahrungskreise des Kindes durch Zerlegung in die näheren und entfernteren Bestandtheile verdeutlichen will. So beim *Anschauungsunterrichte*. Das Kind hat eine Fülle von Anschauungen, aber sie sind meist unklar und dunkel. Es kennt z. B. das Pferd; allein es ist ihm nie beigefallen, Kopf und Rumpf, Augen und Ohren, Huf und Füße an demselben zu unterscheiden. Diese Scheidung bewirkt der analytische Anschauungsunterricht. Die *Sachsynthese* ist umgekehrt der *Aufbau eines größeren Anschauungsganzen aus einzelnen anschaulichen Bestandstücken*, die bei verschiedenen Anlässen nach und nach gewonnen worden sind. Die *geographische* Vorstellung irgend eines größeren Territoriums z. B. einer Provinz, kann nicht Sache einer unmittelbaren Anschauung sein; sie kann vielmehr nur auf synthetischem Wege gewonnen werden, wobei allerdings die Einbildungskraft stark in Anspruch genommen wird, um aus den Theilen nach Anweisung der *Karte* das Ganze zu bilden. Eine Realsynthese sind auch alle geschichtlichen Mittheilungen als Verknüpfungen von Thatsachen, die (zeitlich) aufeinander folgen. Das *Lesen* und *Rechnen* beruht ursprünglich auf einer mehrfachen Synthese von Lauten (Buchstaben) und Zahlen. Beim Lese-Unterrichte geht die *Lautiermethode synthetisch* vor. Die Theile, d. i. die Laute und ihre Schriftzeichen, die Buchstaben, werden früher vorgeführt als das Ganze; aus Lauten und Buchstaben entstehen gesprochene und geschriebene Silben und Wörter. Doch sind jene *vorbereitenden Übungen*, die dem eigentlichen Lese-Unterricht vorangehen und welche die Zerlegung der ausgesprochenen Worte in Silben und Laute zum Gegenstand haben, *analytischer* Natur. Was das *Rechnen* betrifft, so geht man bei der Addition und Multiplication synthetisch, bei der Subtraction und Division analytisch vor. In der *Geometrie* geht man gleichfalls *synthetisch* vor, wenn man (nach Euklid) durch allmähliche Verzeichnung der betreffenden Raumgebilde, insbesondere durch Ziehung von Hilfslinien zu dem Resultate gelangt. *Analytisch* dagegen geht man vor, wenn man von dem fertigen Resultate ausgeht und zu demselben rückwärts die Bedingungen der Auflösung oder Beweisführung sucht. *Sachanalyse* und *Sachsynthese* stehen einander als *erläuternder* und *erweiternder* Unterricht gegenüber. Der *vorunterrichtliche Gedankenkreis*, den das Kind durch Erfahrung und Umgang sich gebildet hat, und den es zur Schule mitbringt, ist eine ungeordnete Masse zufällig zusammengehäufter Vorstellungen, die sich gegenseitig drängen und verdunkeln. Einzelne Vorstellungen, von starken sinnlichen Eindrücken herrührend, herrschen vor — wesentliche

Glieder fehlen — die Reihenbildung ist auf unvollendete Ansätze beschränkt. Dieser natürliche Vorstellungskreis des Kindes muss durch sachanalytischen Unterricht zerlegt und neu gegliedert werden, damit dasjenige hervortrete, was sich der Aufmerksamkeit des Kindes bisher entzogen hatte, und anderes zurückgedrängt werde, was sich ungebührlich in den Vordergrund stellte; kurz, damit ein jedes die gehörige Beleuchtung und den entsprechenden Platz im Bewusstsein des Kindes erhalte. Zu diesem Behufe muss der ganze Erfahrungskreis des Kindes in der Schule noch einmal durchgegangen und durchgesprochen werden, um ihm diejenige Gliederung zu geben, welche das Interesse des Unterrichts erheischt. Hierdurch werden die Anknüpfungspunkte für den erweiternden Unterricht gewonnen. Ausgehend von dem bereits angelangten Gedankenkreise des Zöglings, schreitet dieser Unterricht von einem Elemente zum anderen fort und erweitert dadurch jenen Gedankenkreis durch neue Zusätze über seine Grenzen hinaus. Ganz anders ist die Aufgabe, welche die **Gedankenanalyse** und die **Gedankensynthese** sich vorgesetzt haben. Hier handelt es sich nicht um eine anschauliche, sondern um eine gedankenmäßige (logische) Orientierung. Beide haben die gemeinsame Aufgabe, in die Fülle des empirisch Gegebenen die logische Ordnung hineinzubringen. Diese besteht aber darin, dass man das Besondere dem Allgemeinen unterordnet. Das Besondere ist die Anschauung, der Einzelfall, das Beispiel; das Allgemeine ist der Begriff, die Regel, das Gesetz. — Hier ist wieder ein doppelter Vorgang möglich; nämlich: 1. Vom Besonderen zum Allgemeinen, vom Beispiele zur Regel, von der Anschauung zum Begriff, also **analytisch** oder inductiv (auch regressiv) und 2. vom Allgemeinen zum Besonderen, von der Regel zum Beispiele, von dem Begriffe zur Anschauung, also **synthetisch** oder deductiv (auch progressiv). — Allerdings ist hiebei auf den ersten Anblick nicht sogleich abzusehen, wieso der Vorgang vom Besonderen zum Allgemeinen ein analytischer, d. h. vom Ganzen zu den Theilen fortschreitender und der umgekehrte ein synthetischer sei. Dies erhellt jedoch sofort, wenn man bedenkt, dass der gedankenanalytische Vorgang auf Abstraction (s. d.), der synthetische auf Determination beruhe. Die Abstraction schreitet aber vom ganzen Inhalte des Begriffes zu dessen Theilen fort, ist also in der That analytisch, ebenso wie die Determination synthetisch ist, wie aus dem nachstehenden Schema erhellt:

Gedankenfortschritt:

Der Theil, = Das Allgemeine:

Der abstracte Begriff. Das Gesetz. Die Regel.

↑ **A** ↓
Ab
Abc
.
.

Analytisch. **Abc . . . xyz.** Synthetisch.
Durch Abstraction. Durch Determination.

Das Ganze. Das Besondere.

Die Anschauung. Der Einzelfall. Das Beispiel.

Der Gegensatz dieses doppelten Gedankenvorganges ist am besten zu ersehen aus dem Schema der Classification (s. d.). Schreitet man hiebei von den Eintheilungsgliedern zu dem Eintheilungsganzen, so ist dieser Vorgang ein analytischer; geht man dagegen von dem Eintheilungsganzen aus und zu den Eintheilungsgliedern über, so ist dieser Vorgang ein synthetischer. Bei der Definition ist der Vorgang vom Prädicate des Defini-

tionsurtheiles (dem Definiens) zum Subjecte (dem Definitum) ein analytischer, der entgegengesetzte ein synthetischer. — Der analytische Unterricht ist im allgemeinen das Verfahren, durch welches aus den Anschauungen Begriffe gebildet, aus Einzelfällen allgemeine Gesetze abgeleitet, aus Beispielen Regeln entwickelt werden. Für den Elementar-Unterricht überhaupt empfiehlt sich nur der analytische Vorgang, weil er an die Erfahrung des Kindes anknüpft, welche stets nur Anschauliches und Einzelnes darbietet. Der synthetische Lehrgang kann erst dort eintreten, wo der Zögling über einen entsprechenden Fond allgemeiner Begriffe verfügt. Der elementare Anschauungs- und Sachunterricht ist analytisch, weil er an einem typischen Beispiele, z. B. an einem vorgezeigten Kegel, einem ausgestopften oder abgebildeten Adler u. s. w. den allgemeinen Begriff des Kegels, des Adlers u. s. w. beizubringen sucht. Der grammatische Unterricht ist analytisch, wenn er die Begriffe der verschiedenen Sprachtheile und die Regeln ihrer Bildung und Beugung an Beispielen entwickelt, welche dem Schüler in einzelnen passenden Sätzen oder an einem zusammenhängenden Lesestücke vorgeführt werden. Ein solcher Unterricht hat entschieden Vorzug vor dem synthetischen Verfahren, welches mit Definitionen der Sprachtheile und mit der Aufstellung von Regeln beginnt, und dieselben erst nachträglich durch Beispiele erläutert. — Der Rechenunterricht ist analytisch, wenn er eine arithmetische Regel nicht früher aufstellt, als bis sie an zahlreichen Beispielen anschaulich gemacht worden ist. — Die Geometrie wird analytisch betrieben, wenn man die verschiedenen Raumformen, als da sind: Dreiecke, Rechtecke, Prismen u. s. w., an den Schulgeräthen, an Gesteinen, Modellen, überhaupt an angeschauten Körpern aufsucht und in jener Weise behandelt, wie es die geometrische Anschauungslehre thut. — Der physikalische Unterricht ist analytisch, wenn er das Experiment und die Beobachtung voranstellt, um das Naturgesetz aus denselben abzuleiten; wenn er also zuerst die Glas- und die Harzstange reibt und dann erst die Erscheinungen der Elektricität feststellt. — Der botanische Unterricht wird analytisch sein, wenn er durch Betrachtung wirklicher Pflanzenexemplare zunächst die allen Pflanzen gemeinsamen Formbestandtheile: Wurzel, Stengel, Kelch, Blatt, Blüte, Frucht hervorhebt, und alsdann nach festgestellter Terminologie von den Individuen zu den Arten und Gattungen aufsteigt. — Die Geschichte als ein Verzeichnis einzelner Thatsachen scheint einer analytischen Behandlung nicht zugänglich zu sein. Dennoch steht auch hier ein Weg zur Verallgemeinerung offen; denn über den geschichtlichen Thatsachen stehen gewisse allgemeine Gesetze, welche die bloße Aufeinanderfolge derselben in einen ursachlichen Zusammenhang verwandeln. Der s. g. Pragmatismus in der Geschichte setzt jedoch eine reichere Erfahrung und ein reiferes Urtheil voraus, als dass man dessen Verständnis beim Elementarunterrichte vermitteln könnte. — Ein rein analytisches Verfahren beim Unterrichte kommt nicht vor; der wirkliche Unterrichtsgang in der Schule bietet vielmehr eine beständige Abwechslung von Analysis und Synthesis dar. Dies schon in sachlicher Hinsicht; denn die Theile des zergliederten Ganzen müssen wieder zusammengefasst, ein gewonnenes Ganze muss mit einem anderen in räumliche und zeitliche Verbindung gesetzt werden. Noch mehr gilt dies aber in logischer Hinsicht. Kaum ist auf inductiv-analytischem Wege ein allgemeiner Begriff, eine allgemeine Regel gewonnen, so wird sie schon in synthetisch-deductiver Weise in weitere Anwendung gebracht, und zwar nicht allein auf die Fälle, aus denen sie abstrahiert wurde, sondern auf Fälle, aus denen sie nicht abstrahiert wurde, wodurch alle Erweiterung, aller Fortschritt, alles selbständige Können, alle Freude beim Unterricht hervorgeht. Kaum hat ein Schüler eine neue Rechnungsart an drei bis fünf Beispielen kennen gelernt, als er sich bewusst wird, dieselbe zur selbständigen Lösung von drei- bis fünftausend Problemen verwerten zu können. Das

Kind, welches seine Fibel lesen gelernt hat, wird mit Freuden inne, dass ihm hindurch die ganze Literatur seiner Muttersprache erschlossen ist. — Die Sachanalyse erläutert jene Vorstellungsmassen, die der Lehrling bereits hat, die ihm jedoch in ihren Theilen noch nicht vollständig klar geworden sind; die Sachsynthese führt dem Schüler Neues zu und erweitert auf diese Weise sein Wissen, allerdings nur in der Form mechanischer Aneinanderreihung. Eine viel intensivere Gliederung und Erweiterung des Gedankenkreises bringt jedoch die logische Analyse und Synthese mit sich. Jene ist eine höhere Verdeutlichung des dem Schüler bereits Bekannten durch Unterordung desselben unter jene logischen Kategorien, in die es passt; diese ist eine bedeutsame, über die sinnliche Erfahrung hinausgehende Erweiterung seines Wissens, indem jene logischen Kategorien auf neue Objecte der Erfahrung angewendet werden. (Zur weiteren Orientierung vgl.: „Lehrmethode".)

Anhalt. Im Herzogthume Anhalt ist die Schule von jeher als „nicht das geringste Kleinod im Lande" gepflegt worden. Schon im Jahre 1619 wurden in Cöthen Versuche nach Ratich's (s. d.) neuer Lehrmethode gemacht und Basedow (s. d.) wählte sich zur Errichtung seines Philanthropins Dessau. Das Schulgesetz Anhalt's, welches sämmtliche Schulen für Staatsanstalten und die Lehrer für Staatsdiener erklärt, datiert vom Jahre 1850, wurde jedoch durch nachträgliche Gesetze und Verordnungen vielfach modificiert; auf den 1863 zugefallenen Bernburger Landestheil wurde es überhaupt nicht ausgedehnt. Wir lesen in demselben folgende Bestimmungen: „Für den Unterricht in den niederen Schulen wird kein Schulgeld gezahlt. Talentvolle Unbemittelte erhalten auch in den höheren Staatsschulen den Unterricht unentgeltlich". Durch Verordnung vom Jahre 1874 wurde jedoch ein Schulgeld von 3—$4^1/_2$ Mark jährlich für niedere Volksschulen und von 6—18 Mark für Mittelschulen eingeführt. — Die Schulpflichtigkeit der Kinder beginnt mit dem vollendeten sechsten und endet mit dem zurückgelegten vierzehnten Lebensjahre. — Dorfschulen, deren Schülerzahl fortwährend 60 Köpfe übersteigt, sind nach und nach als drei und mehrclassige einzurichten. Halbtagsschulen sind aufgehoben. „Die Lehrgegenstände der unteren Stadtschulen entsprechen im Allgemeinen den Landschulen." In den Stadtschulen sind die Geschlechter durchaus getrennt. Die oberen Knabenschulen in den Städten sind meist Mittelschulen und arbeiten nach dem Plane für preußische Mittelschulen vom 15. October 1872. — „Die theoretische und praktische Ausbildung junger Inländer zu Volksschullehrern und die Vorbildung derselben zu Cantoren und Organisten gewährt das Seminar unentgeltlich. — Die ordentlichen Seminaristen erhalten ein jährliches Stipendium von je 36 Thaler. — Das Zeugnis der Reife für Prima eines vaterländischen Gymnasiums (im Griechischen, Hebräischen und Englischen ausgenommen) überhebt jeder wissenschaftlichen Prüfung. Das Seminar hat drei Classen mit je einjährigem Cursus. Die beiden untersten Classen sorgen vorzugsweise für die theoretische, die erste (oberste) für die praktische Ausbildung. In der Pädagogik, der deutschen Sprache, der Musik und der Gymnastik geht der Unterricht durch alle drei Classen. Behufs der praktischen Übungen ist mit dem Seminar eine besondere, vom Seminardirector geleitete Elementarschule verbunden." Seit der Vereinigung des Köthener und Bernburger Seminars zum Landesseminare in Köthen (Ostern 1878) sind jedoch die Seminarverhältnisse total andere geworden. Das Landesseminar hat jetzt sechs aufsteigende Classen, deren untere zwei gleichsam das Vorseminar, und deren obere vier das eigentliche Seminar bilden. Mit dem Seminar selbst sind zwar von einem Seminarlehrer unter Aufsicht des Directors geleitete Übungsschulen, eine drei und eine vierclassige verbunden. Die Aufnahmsprüfung ist in allen Fällen obligatorisch. An die Stelle von Geldstipendien sind Freitische

getreten. Das Internat ist durchaus obligatorisch; von fremden Sprachen ist nur das Französische als obligater Gegenstand eingeführt. — Bezüglich der Aufsicht über die Schulen wird durch das Gesetz vom Jahre 1850 verordnet: „Die oberste Leitung des ganzen Unterrichts- und Erziehungswesens hat das herzogliche Staatsministerium, in welchem die inneren und äußeren Interessen aller Unterrichtsanstalten durch einen Schulrath vertreten werden, welcher sich theoretisch und praktisch als Schulmann bewährt hat, und dem der Vortrag und die Bearbeitung aller Schulangelegenheiten obliegt. — Die specielle Beaufsichtigung der Volksschulen liegt den von der Staatsregierung ernannten Schulinspectoren ob, welche ebenfalls theoretisch und praktisch gebildete Schulmänner sein müssen. Diese revidieren die ihnen untergebenen Schulen jährlich wenigstens zweimal. Für jede Landschule ernennt die Staatsregierung einen aus drei geeigneten Gemeindemitgliedern und dem Schullehrer bestehenden Schulvorstand und wählt aus dessen Mitte den Vorsitzenden." Auch diese Verhältnisse haben sich durch die neuere Organisierung des Schulwesens nicht unerheblich geändert. Seit 1. Jänner 1875 ist die Oberschulbehörde Anhalts die Regierung zu Dessau, Abtheilung für das Schulwesen. Dieselbe ist zusammengesetzt aus einem Vorsitzenden, zwei Schulräthen (einem für die Gymnasien und Realschulen und einem für die höheren Töchterschulen, Mittel-, Bürger- und Volksschulen), einem Mitgliede des Consistoriums, einem Juristen und einem Baurathe. Alle Volksschulen (niedere und gehobene) der Städte und die größeren auf den Dörfern stehen unter der Leitung besonderer Rectoren, die der Oberschulbehörde direct unterstellt sind; die übrigen Volksschulen werden von Kreisschulinspectoren (Geistlichen) beaufsichtigt, welche dieses Amt als Nebenbeschäftigung versehen. Der Schulvorstand besteht nach dem Gesetze vom 21. Febr. 1873 aus dem Lokalschulinspector, dem ersten Lehrer der Schulanstalt (bei mehreren aus den Vorstehern derselben) und aus mindestens ebensoviel andern Mitgliedern, welche von der Schulgemeindevertretung gewählt werden. — An höheren Lehranstalten befinden sich in Anhalt, welches 214.000 Einwohner zählt, 4 Gymnasien, 4 Realschulen, und 6 höhere Töchterschulen. — Die Volksschullehrer haben zwei Prüfungen abzulegen, nämlich: die Schulamtscandidaten-Prüfung und die Anstellungsprüfung. Die erstere zerfällt in eine theoretische und praktische, die letztere findet gewöhnlich zwei Jahre nach Ablegung der ersten Prüfung statt und bringt die definitive Anstellung als Lehrer mit sich. Der Durchschnittsgehalt der Anhalter Lehrer, welcher durch die Dienstjahre und den Ort der Lehrthätigkeit bestimmt wird, beträgt 1296 Mark. — Sämmtliche höhere Lehranstalten werden von 2624 Schülern besucht, darunter 1915 männlichen und 966 weiblichen Geschlechtes. Die Bürger- und Volksschulen weisen eine Schülerzahl von 33.869 Schülern auf, die sich auf beide Geschlechter ziemlich gleichmäßig vertheilen. Die Privatschulen besuchen 362, die Handwerker-Fortbildungsschulen 208 Schüler. Die Lehrer an allgemeinen Volksschulen sind zu 32, jene an gehobenen Volksschulen zu 28 Wochenstunden Unterricht verpflichtet. Die Ferien betragen für alle Schulen 80 Tage. Ein eigentlicher Lehrermangel hat sich in Anhalt nicht fühlbar gmacht. Eine einmal eingerichtete Lehrerstelle ist nie unbesetzt geblieben; ebenso sind immer Lehrkräfte für unabweislich neu einzurichtende Stellen verfügbar gewesen. Dass Anhalt in den letzten Jahren eine Anzahl von Lehrern aus Preußen und anderen deutschen Staaten bezogen hat, rührt daher, dass die Reorganisation der Volksschulen und die damit verbundene Einrichtung vieler neuen Stellen eine so große Menge von Lehrkräften nöthig machte, dass das anhaltische Seminar trotz seiner 150 Seminaristen den Bedarf nicht decken konnte.

Anlage. Angeborene Kräfte. Anlage überhaupt ist die Summe des Angeborenen, oder, bestimmter gesagt, der Inbegriff der in unserem Orga-

nismus gelegenen, und auf dem Wege der Vererbung uns zugekommenen Vorbedingungen (Dispositionen) für gewisse Verrichtungen und Fertigkeiten. Sind diese Verrichtungen seelischer Natur, so haben wir die geistige Anlage vor uns. Selbst die geistige Anlage hat ihren Grund im Körper, da die Seele nach dem heutigen Stande der Wissenschaft ursprünglich eine tabula rasa (glatte Tafel) ist, welche keinerlei Keime, Anlagen oder Dispositionen in sich schließt. Der Inhalt unserer Vorstellungen ist uns keineswegs angeboren, sondern kommt uns von außen zu durch die Sinne. Aus Vorstellungen baut sich aber das Seelenleben eben so auf, wie die materielle Welt aus Grundstoffen, oder wie sich der lebende Organismus aus Zellen zusammensetzt. Die Annahme, als ob die künftige geistige Ausgestaltung durch die angeborenen Anlagen derart vorgebildet wäre, dass es nur gewisser äußerer Begünstigungen bedürfte, um dieselbe in Fluss zu bringen, wie es bei dem Samenkorn nur des Lichtes, der Wärme und der Feuchtigkeit bedarf, um dessen Entfaltung herbeizuführen — ist eine durchaus irrige. Das Kind bringt seine künftige Gestalt nicht mit zur Welt; diese hängt vielmehr ganz und gar von den Einwirkungen ab, unter denen seine Entwickelung vor sich geht. Und dennoch steht die Thatsache der angeborenen Anlagen fest. Der Unterschied der letzteren besteht in der größeren oder geringeren Leichtigkeit, womit das einzelne Individuum gewisse körperliche oder geistige Fertigkeiten sich aneignet, daher es auch in den betreffenden Gebieten zu einer größeren oder geringeren Vollkommenheit gelangt. Zunächst gibt es eine allgemein menschliche Anlage, welche eine Menge besonderer Anlagen in sich schließt, die allen Menschen gemein sind, indem sie den eigenthümlichen Vorzug der menschlichen Natur vor der thierischen begründen. Vernunft, Sprachfähigkeit, aufrechte Körperhaltung, Handfertigkeit und allseitig freie Verfügung über den Körper sind allgemein menschliche Anlagen. Sie sind in derjenigen körperlichen Organisation begründet, welche wir eben die menschliche nennen. Diese Organisation besteht darin, dass bei dem Menschen die höheren körperlichen Systeme und Organe über die niederen vorwiegen; insbesondere die Organe der Perception über jene der Verdauung und Absonderung, die höheren Sinne über die niederen, die animalischen Processe über die vegetativen. Wäre der Mensch, wie es auch bei ihm bisweilen in gewissen, nicht mehr normalen Zuständen (Krankheit, Abstumpfung, Hypochondrie, Sybaritismus) vorkommt, von seiner Verdauung und Athmung, von der Wahrung der Balance u. s. w. so in Anspruch genommen, wie wir es bei den meisten Thieren vorfinden, welche zumeist nur durch ihren Magen (daher die dummen Wiederkäuer mit ihrem mehrfachen, die vegetabilische Kost schwer verdauenden Magen) in Anspruch genommen sind; so wäre es vergebens, von Seite der Natur, der Gesellschaft und der Erziehung durch Vorstellungen auf ihn einwirken zu wollen. Der Mensch allein hat ein frei bewegliches Auge, eine vollkommene Hand (s. d.); er hat ein Hirn, dessen kunstvoller Bau im Stande ist, eine Fülle von Wahrnehmungen, welche ihm die höheren Sinne bringen, festzuhalten, und unter einander in jene Beziehungen zu setzen, deren Erkenntnis eben die vernünftige Weltauffassung begründet.

Die Verschiedenheit der geistigen Anlagen bei den verschiedenen Individuen lässt sich erklären aus den Begünstigungen oder Hemmungen, welche die geistigen Verrichtungen von Seite der mitbegleitenden körperlichen Zustände erfahren. Diese Mitbegleitung äußert sich als physiologische Resonanz der Seelenzustände, welche zwar nicht den Inhalt, wohl aber den Verlauf derselben in sehr wichtiger Weise beeinflussen kann; denn der dadurch hervorgerufene geistige Rhythmus, d. h. die größere oder geringere Geschwindigkeit der Vorstellungen und die Stärke oder Schwäche, womit die letzteren auftreten, ist es, wodurch sich der geniale Kopf von dem mittelmäßigen unterscheidet. Die leichtere oder

schwerfällige Auffassung, die Fähigkeit, binnen der Zeiteinheit zehn oder hundert Vorstellungen zu umfassen, die Neigung, mit seinen Vorstellungsreihen sich entweder in die Tiefe zu versenken oder in die Breite zu verlieren, das klare, scharfsichtige Auge, welches im Augenblick die Situation erfasst, und der trübe, kurzsichtige Blick, der nur das allernächste sieht, gehören hieher. Der schwerfällige Kopf ist es nur deshalb, weil er zu viel Zeit braucht, um sich in seiner jeweiligen Lage zu orientieren und weil er eben deshalb stets um einen Gedanken zurück ist. Da seine Umgebung mit ihrem rascheren Tempo mit ihm keine Geduld hat, so bleibt er in der Schule und im Leben zurück, unfähig, in das complicierte Getriebe der culturellen Gedankenbewegung einzudringen. — Somit hängt die geistige Anlage mit jener leiblichen Verfassung zusammen, die man mit einem ziemlich unklaren Namen das Temperament (s. d.) nennt, und erstreckt sich auf jene formellen Eigenthümlichkeiten, durch welche sich die einzelnen Temperamente von einander unterscheiden. — Ganz besonders hervortretende Anlagen werden Talente genannt. Bei diesen ist die organische Disposition für gewisse Verrichtungen so stark ausgeprägt, dass es nur einiger Versuche bedarf, um das Individuum durch die Freude des Gelingens auf der einmal betretenen Bahn weiter zu führen. Die Schwierigkeiten, an denen die Talentlosigkeit scheitert, werden beim Talente durch die Begünstigungen der glücklichen Organisation mit Leichtigkeit überwunden, und während die Anlage wartet, bis sich ihr eine äußere Gelegenheit zur Bethätigung darbietet, bricht sich das Talent von selbst Bahn. So ist eine gewisse Organisation des inneren Ohres, insbesondere des Cortischen Faserclaviers Bedingung des musikalischen Talentes, welches sich oft von selbst ohne jede äußere Anleitung bethätigt. Der musikalisch Talentierte wird zur Musik hingeführt, weil er die feinen Intervalle, die der Unmusikalische nicht mehr unterscheidet, mit Leichtigkeit wahrnimmt, und an der Consonanz der Töne sich erfreut.

Die Erklärung der Anlage hängt aber weiter mit der Vererbung und dem Darwinismus zusammen. Nach Darwin sind die verfestigten Artcharaktere des Thier- und Pflanzenreiches das Ergebnis einer durch mehrere Generationen vor sich gehenden Vererbung, welcher jedoch die Anpassung an die jeweiligen äußeren Lebensbedingungen als natürliche Züchtung im Kampfe ums Dasein formverändernd entgegenwirkt. Durch die fortdauernde Anpassung entsteht eine allmähliche Abweichung vom Gattungstypus, eine s. g. Variation oder Besonderung, durch deren in ungeheueren Zeiten vor sich gehenden Verfestigung neue Artcharaktere erzeugt waren. — Auch die Individualität des Menschen ist die Summe des Angeborenen und Erworbenen. Das Erstere überkommt der Einzelne auf dem Wege der Vererbung von seiner Ahnenreihe, das Letztere ist das, was er infolge seiner individuellen Entwickelung aus Eigenem hinzuthut. Auf diese Weise sind nicht bloß die individuellen Anlagen, sondern auch alle bestimmenden Merkmale des Gattungstypus (Artcharakter) entstanden. Dieses Gesetz gilt ebensowohl vom Geistigen, wie vom Körperlichen. Allein einen Unterschied gibt es zwischen beiden, der sich auch in den abweichenden Erscheinungen der physischen und geistigen Entwickelungsgeschichte des Menschen, in dem Unterschiede zwischen der Natur- und der Weltgeschichte ausgeprägt hat. Die physischen Charaktere des thierischen und menschlichen Körpers haben etwas Starres, Unbeugsames an sich. Die allerweitesten Zeiträume, Zeiträume, die nach Tausenden von Jahren gemessen werden, sind hier nothwendig, um eine Abweichung von dem ererbten Stammtypus (Variation) hervorzubringen. Anders gestaltet sich die Sache in der Geisteswelt. Die Gebilde des Bewusstseins haben etwas Fließendes, Flüchtiges, Labiles an sich. Unsere Erfahrungs- und Interessenkreise wechseln mit den Altersstufen; Neigungen lösen sich ab — selbst Leidenschaften verflüchtigen und zerbröckeln. Dies alles schon in dem kurzen Laufe eines Menschenlebens. Darum geht die Welt- (Menschen-) Geschichte lustig vorwärts, während

die Naturgeschichte zu stehen scheint. Das eigenthümliche Merkmal der geistigen Natur ist also Emancipation von der starren Angelegenheit der Organismen gemäß der ihnen zu Grunde liegenden Keime. Diese Emancipation, vermöge welcher es für das menschliche Einzelwesen keine strenge philogenetische Präformation, d. h. kein Vorausbestimmtsein durch ahnliche Abstammung gibt, und vermöge deren aus ihm alles Erdenkliche werden kann, wenn nur die günstigen äußeren Bedingungen hinzutreten, ist eben jene Geistesfreiheit, die wir unserem Geschlecht im Gegensatze zu thierischer Beschränktheit beilegen. Diese Leichtflüssigkeit und Bildungsempfänglichkeit des geistigen Wesens im Menschen ist Ursache davon, dass Kinder den Eltern oft sehr unähnlich werden, und dass Geschwister einen durchaus verschiedenen Entwickelungsgang einschlagen, wenn sie unter verschiedenen Bildungsbedingungen, im Kreise entgegengesetzter Einflüsse aufwachsen. Von diesem Gesichtspunkte aus können wir der Anlage nur ein beschränktes Gebiet zuerkennen; ein Gebiet, welches viel kleiner ist, als man ihr gewöhnlich einzuräumen pflegt. Da in demselben Maße, als sich der Umfang der natürlichen Angelegtheit schmälert, auch die Ausdehnung des Erziehungseinflusses zunimmt, so ist leicht einzusehen, welche Bedeutung sich an diese Grenzbestimmung zwischen dem Gebiete der Anlage und jenem der Erziehung im weitesten Sinne knüpft.

Neuerdings spricht man auch von einer erworbenen Anlage, ein Begriff, der eine contradictio in terminis in sich schließt, da die Anlage als etwas Angeborenes nicht erworben sein kann. Man versteht unter dieser „erworbenen Anlage" die durch die Eindrücke der frühesten Kindheit geschaffene Grundlage für die späteren Seelenzustände. Allein diese „erworbene Anlage" ist bereits ein Product der ersten psychischen Entwickelung, und kann daher, ohne dem Sprachgebrauche einen Zwang aufzulegen, nicht als eigentliche Anlage angesehen werden. — Wenn wir den Culturlauf der Weltgeschichte berücksichtigen, so sehen wir, dass sich die Annahme des Angeborenen immer mehr gegen die der Erziehung zufallende Machtsphäre zurückzieht. Bei Plato, welcher die Hypothese von den angeborenen Begriffen zuerst ausbildete, sind im Grunde noch alle Begriffe angeboren; Descartes, der erste Repräsentant dieser Ansicht in der neueren Philosophie, führt nur noch eine kleine Anzahl von solchen Begriffen als Kategorien auf; nach Leibnitz sollen sie nicht fertig, sondern nur präformiert, als bloße Dispositionen gegeben, nach Kant nur allgemeine Formenbegriffe angeboren sein. Den ersten Anstoß gegen die Annahme angeborener Anlagen und Kräfte gab Locke, dann die französischen Encyklopädisten, insbesondere Rousseau und Helvetius (s. d.) und in neuerer Zeit die realistischen Systeme von Herbart und Beneke. (Vgl. hiezu die Art. „Temperament" und „Individualität".)

Annehmlichkeit des Unterrichtes ist ein didaktischer Grundsatz, der da sagt: „Unterrichte anziehend!" oder: „Suche den Unterricht so viel als möglich interessant zu machen!" Man wird aber den Unterricht interessant machen, wenn man ihn so einrichtet, dass der Lehrstoff leicht Eingang finde in das Bewusstsein des Lehrlings. Dies hängt wieder davon ab, was man ihm bietet, und wie man es ihm bietet. Es gibt Erkenntnisformen, die das Kind gern und willig hinnimmt, wie z. B. Erzählungen, Robinsonaden, Anschauungen sinnlicher Objecte, Lösungen von Räthseln u. dgl. Dagegen geht es beim Schulunterrichte nicht ohne einen gewissen Zwang ab. Den Übergang von der Freiheit des Kindeslebens zum Schulzwange schildert Pestalozzi also: „Man läst die Kinder bis ins fünfte Jahr im vollen Genusse der Natur, man läst jeden Eindruck derselben auf sie wirken; sie fühlen ihre Kraft; sie sind schon weit im sinnlichen Genusse ihrer Zwanglosigkeit und aller ihrer Reize . . . Und nachdem sie also fünf ganze Jahre diese Seligkeit des sinnlichen Lebens genossen, macht man auf

einmal die ganze Natur um sie her vor ihren Augen verschwinden, stellt den reizvollen Gang ihrer Zwanglosigkeit und ihre Freiheit tyrannisch still; wirft sie wie Schafe in ganze Haufen zusammengedrängt in eine stinkende Stube; kettet sie Stunden, Tage, Wochen, Monate und Jahre unerbittlich an das Anschauen elender, reizloser und einförmiger Buchstaben und an einen mit ihrem vorigen Zustande zum Rasendwerden abstechenden Gang des Lebens." Der anhaltende, concentrierte Unterricht, der mit dem Stundenschlage anhebt uud aufhört, und ohne Rücksicht auf Stimmungen und Neigungen des Kindes nach einem festgesetzten Lehrgange in gerader Linie vorwärts geht, hat immerhin etwas Gewaltsames und legt insbesondere dem unmündigen Kinde eine harte Selbstverläugnung auf. Muss es doch, so lange er dauert, auf seine liebsten Gedanken, auf das Elternhaus, auf Geschwister und Genossen, auf seine kleinen Anliegen und sein Spielzeug verzichten, um sich mit Buchstaben und Ziffern, mit Declinationen, Conjugationen, mit Subjecten und Prädicaten abzugeben. *Die Unannehmlichkeit des Unterrichts besteht also darin, dass derselbe nicht durch die wechselnden Stimmungen und augenblicklichen Bedürfnisse des Schülers, sondern durch die Bestimmungen der Lehrordnung und durch den Stundenschlag geregelt wird.* Er findet deshalb das Bewusstsein nicht immer offen für die Vorstellungen, die er in demselben zu wecken sucht, sondern eingenommen durch die Anliegen und Interessen, welche der Schüler unmittelbar aus dem Leben, aus Umgang und Erfahrung schöpft. Überdies werden ihm Belehrungen selten in der Art, in dem Augenblicke und in dem Umfange geboten, wie er sie braucht. Diese Härte des Übergangs von der goldenen Freiheit des Kindeslebens zum ernsten Zwange der Schule muss deshalb beim Beginne des Schulbesuches dadurch gemildert werden, dass der erste Unterricht noch die Form des *Spieles* und der *Anschauung* so viel als möglich beibehält und dass man dem Kinde nicht sogleich mit Buchstaben und Ziffern kommt. Zum mindesten soll das erste Vierteljahr des Schulbesuches von denselben frei bleiben, damit durch verfrühtes Vorführen dieser dem Kinde so wenig interessanten Zeichen die Lust des Schulgehens demselben nicht verleidet werde. Ein guter Theil der heutigen Lehrkunst auf dem Gebiete des Elementarunterrichts geht dahin, die Zeichen mit den Dingen so zu verknüpfen, dass das Interesse, das sich an die letzteren knüpft, auch auf die ersteren übergehe. Auf allen Stufen hat sich jedoch der Lehrer stets gegenwärtig zu halten, dass der Unterricht mit seinen vielfach abstracten Vorstellungen anzukämpfen habe gegen jenen lebendigen Vorstellungsinhalt, welcher das Bewusstsein der zur Schule kommenden Jugend bereits eingenommen hat. Soll der Unterricht Wurzel fassen, so muss dieser Vorstellungsinhalt den unterrichtlichen Belehrungen allmählich weichen; d. h. es muss die Aufmerksamkeit für den Lehrstoff geweckt und in der Form des Interesses rege erhalten werden. Zu diesem Behufe achte der Lehrer auf folgende Regeln: 1. *Er knüpfe den Unterricht stets an Bekanntes an.* Denn Aufmerksamkeit und Interesse wird nur durch solche Mittheilungen geweckt, welche in unserem Gedankenkreise bekannte Anklänge als Hilfsvorstellungen antreffen. 2. *Er schicke dem eigentlichen Unterrichte stets eine passende Einleitung voraus,* welche auf ihn vorbereitet. Diese Einleitung beziehe sich auf die Wichtigkeit der Sache überhaupt, dann auf die Weckung jener Vorstellungen des kindlichen Gedankenkreises, welche dem mitzutheilenden Unterrichtsstoffe irgendwie verwandt sind. 3. *Er hüte sich vor jeder Einförmigkeit,* sondern suche den Unterricht durch einen entsprechenden *Wechsel* zu beleben. Die Abwechslung bezieht sich a) *auf den Wechsel von Arbeit und Spiel.* Erholungsspiele sind in freien Tagen oder auch in den Zwischenpausen des Unterrichts an Schultagen angezeigt. b) Auf den *Wechsel von geistiger und körperlicher Thätigkeit* oder *von Kenntnissen und*

Fertigkeiten. Auf Rechnen oder Sprachlehre folge Schreiben oder Turnen. c) Auf den Wechsel der Geisteskräfte, die durch den Unterricht angespannt werden. Übungen, die das Denken anstrengen, sollen abwechseln mit solchen, die das Gedächtnis in Anspruch nahm. d) Auf den Wechsel der Unterrichtsstunden und der ihnen zugewiesenen Thätigkeiten. Einem und demselben Gegenstande können verschiedene Seiten abgewonnen werden. e) Auf den Wechsel im Lehrtone und in der Lehrform. — 4. Er vermeide alle unnützen, zwecklosen, schleppenden Mittheilungen, und halte sich an das, was beim Schüler irgend ein Interesse zu wecken im Stande ist. „Langweilig zu sein ist die ärgste Sünde des Unterrichts," sagt Herbart. 5. Er verweile nicht allzulange bei abstracten Dingen, er suche vielmehr durch Vorzeigen und Vormachen, dann durch das Zurückgehen auf Beispiele und Anwendungen den Unterricht anschaulich zu machen. Die Beispiele müssen dem Erfahrungskreise des Schülers entnommen sein. 6. Er interessiere sich selbst für die Sache und schlage überhaupt einen lebhaften und munteren Lehrton an. Ist der Lehrer selbst matt und mürrisch, so wird er die Gemüther der Kinder kaum mit sich fortreißen. Hier gilt es also, mit der ganzen Persönlichkeit für die Sache des Unterrichts einzutreten. Als außerordentliche Hilfsmittel zur Auffrischung der ermattenden Aufmerksamkeit dienen: 1. Pausen. Der Lehrer hält mit dem Unterrichte so lange inne, bis die ganze Classe in vollster Ruhe ist. 2. Rhythmische Leibesübungen: Aufstehen — Niedersetzen; Rechtsum — Linksum u. s. f. 3. Innere Unterbrechungen des Unterrichts durch Einlegung von Geschichten, Erzählungen, Anekdoten, Fabeln, Märchen, Räthseln u. s. f. — selbst auch Scherzen und unerwarteten, Wendungen. Doch dürfen sie nicht in Spaßmacherei ausarten. 4. Chorsprechen (Zusammensprechen der ganzen Classe im Tacte). Dadurch wird der äußere Eindruck des Unterrichts erhöht, und Lust und Leben in den Kreis der Schule hineingetragen. Dagegen dürften sich langathmige Ansprachen zur Belebung der Aufmerksamkeit ebenso wenig empfehlen, als triviale Späße, Versprechungen und andere künstliche Reizmittel.

Anschaulichkeit, einer der vornehmsten Unterrichts-Grundsätze, das Fundament der modernen Lehrkunst. Seine Forderung geht dahin, den Unterricht so viel als möglich auf die sinnliche Anschauung (s. d.) zu stützen. Dies gilt vor allem beim Elementarunterrichte; denn die Anschauungen sind die Bausteine des Bewusstseins, der kindliche Erfahrungskreis besteht nur aus Anschauungen und ist nur für dieselben empfänglich; das Anschauliche ist ferner das Nächstliegende, das Sinnliche, das Einzelne, von ihm hat also der elementare Unterricht unter allen Umständen seinen Ausgang zu nehmen. Das Princip der Anschaulichkeit gilt aber auch für jede höhere Stufe des Unterrichts. Denn Begriffe ohne Anschauungen sind leer. So oft also beim Unterrichte neue Begriffe auftauchen, neue Wörter vorgeführt werden, hat der Unterricht dafür zu sorgen, dass jene Begriffe und Worte durch die entsprechenden Anschauungen illustriert werden. Die Schwierigkeiten und Misserfolge des Unterrichts gehen zum großen Theile aus dem Umstande hervor, dass derselbe zu abstract gehalten ist, d. h. dass der Schüler im Bilderbuche seiner Erfahrung keine Anschauungen vorfindet, mit denen er die ihm gebotenen Worte wie mit einem lebendigen Inhalte erfüllen könnte. Das Princip der Anschaulichkeit ist für die Erwerbung, wie für die Mittheilung des Wissens von so durchschlagender Wichtigkeit, dass wir alle Fortschritte der Forschung und des Unterrichts an die allmähliche Anerkennung dieses Grundsatzes geknüpft sehen. Die mittelalterliche Denkweise, gewöhnlich Scholastik (s. d.) genannt, zeichnet sich durch eine auffallende Vernachlässigung der Anschauung aus, indem sie die syllogistische Spitzfindigkeit höher stellt, als das Zeugnis der fünf Sinne. Es war ein großartiger Sinnenschlaf, wo man von den Menschen sagen konnte:

Sie haben Augen und sehen nicht, haben Ohren und hören nicht; die Bücher galten damals mehr als die sinnliche Erfahrung, Aristoteles stand höher als die Natur. Baco von Verulam (s. d.) war der erste, der sich gegen die Unnatur eines solchen Vorgangs erhob und eben dadurch der Bahnbrecher der großen bis auf die Gegenwart sich fortwälzenden empirisch-realistischen Bewegung wurde. Er fordert von den Menschen, sie sollten eine zeitlang ihre erlernten und ererbten Ansichten ganz aufgeben und sich wie neugeborene Kinder mit klaren Sinnen der Betrachtung der Dinge hingeben, damit der unmittelbare Verkehr des Menschen mit der Schöpfung wieder hergestellt werde. Baco's Nachfolger Johann Amos Comenius (s. d.) hat die Ideen seines großen Vorgängers vollkommen erfasst und auf die damals noch sehr im Argen liegende Unterrichtskunst übertragen. Er nennt in der Vorrede zu seiner Physik Baco's Hauptwerk, die berühmte „Instauratio magna", mit richtigem Vorgefühle „das leuchtendste Werk des neuen anbrechenden Jahrhunderts der Philosophie" und schreibt ganz im Sinne dieses Werkes: „Wohnen wir nicht eben so gut wie die früheren im Garten der Natur? Warum sollten wir nicht eben sowohl wie sie Augen, Ohren, Nase brauchen, warum durch andere Lehrer als diese unsere Sinne die Werke der Natur kennen lernen? Warum, sage ich, sollten wir nicht statt todter Bücher das lebendige Buch der Natur aufschlagen? . . . Warum sehen wir lieber mit fremden als mit eigenen Augen?" Comenius kann daher mit Recht als der eigentliche Schöpfer des Princips der Anschaulichkeit angesehen werden, wie er denn überhaupt als Vater der neueren Lehrkunst gilt. Er hat dieses große didaktische Princip mit klaren Worten enthüllt, mit dem wärmsten Ausdrucke gepredigt, wenn es ihm auch unter den Umständen der damaligen Zeit nicht gelingen konnte, demselben praktische Geltung zu verschaffen. „Mit realer Anschauung," sagt er, „nicht mit verbaler Beschreibung der Dinge müsse der Unterricht beginnen; das Sachliche müsse mit dem Sprachlichen fortwährend Hand in Hand gehen." Comenius führt Klage darüber, dass fast Niemand die Physik nach Experimenten lehre, sondern nach Aristoteles (Gr. Unt. Cap. XVIII. 25); er verlangt ausdrücklich, „dass bei den Knaben zuerst die Sinne geübt werden, hierauf das Gedächtnis, dann das Begreifen, und endlich das Urtheilen" (Gr. Unt. Cap. XVIII. 28. VII.). „Was die Schüler lernen sollen, ist ihnen so klar vorzulegen und auseinanderzusetzen, dass sie es vor sich haben, wie ihre fünf Finger. Und damit dies alles leichter behalten werde, müssen die Sinne so weit als möglich herangezogen werden. Es muss z. B. das Gehör mit dem Gesichte, die Sprache mit der Hand beständig verbunden werden. Es soll also den Schülern nicht bloß erzählt werden, was sie wissen sollen, damit es bei den Ohren ein- und ausgehe, sondern es muss ihnen auch bildlich vorgezeichnet werden, dass es sich mit Hilfe der Augen der Einbildungskraft einpräge. Sie aber sollen wiederum lernen, dasselbe mit dem Munde auszusprechen und mit der Hand auszudrücken, damit bei keiner Sache weiter gegangen wird, bevor sie nicht den Augen, den Ohren, dem Geiste und dem Gedächtnis hinreichend eingeprägt ist. Und zu diesem Zwecke wird es gut sein, alles, was in einer Classe abgehandelt zu werden pflegt, an den Wänden des Lehrzimmers bildlich darzustellen, mögen dies nun Regeln und Lehrsätze, oder Bilder und Embleme zu dem Unterrichtszweige sein, der gerade betrieben wird." — „Der Anfang der Erkenntnis muss jederzeit von den Sinnen ausgehen. Wenn man daher den Lernenden eine wahre und zuverlässige Kenntnis der Dinge beibringen will, so muss vor allem gesorgt werden, dass alles durch Autopsie (Selbstschau) und sinnliche Anschauung gelehrt werde." (Capitel XX. 7. und 8.) Das Endergebnis seiner Untersuchungen über die Gründlichkeit des Lehrens und Lernens gipfelt aber in dem Folgenden: „Die Menschen müssen angeleitet

werden, so weit, als es nur irgend möglich ist, nicht aus Büchern klug zu werden, sondern aus Himmel und Erde, aus Eichen und Buchen, d. h. sie müssen die Dinge selbst kennen lernen und untersuchen, nicht aber einzig und allein fremde Beobachtungen und Zeugnisse über die Dinge. Und dadurch wird man in die Fußstapfen der alten Weisen treten, wenn man nirgends anders her, als aus den Urformen (Urtypen) der Dinge selbst seine Kenntnis schöpft. Es soll also Gesetz sein: I. Alles soll aus den unwandelbaren Principien der Dinge abgeleitet werden. II. Nichts soll gelehrt werden auf bloße Autorität hin, sondern alles durch Vorzeigung (Demonstration) und zwar theils durch die sinnliche, theils durch die vernünftige." (Capitel XVIII. 28.) Kann das Princip der Anschaulichkeit entschiedener vertreten und wärmer gepredigt werden als mit diesen Worten?

Auf den durch Baco und Comenius betretenen Wegen wurde nunmehr mit größerem oder geringerem Erfolge weiter gearbeitet. Insbesondere bildete sich durch A. H. Francke, Semler und Hecker (s. d.) allmählich die realistische Richtung immer mehr heraus, bis sie schließlich zur Gründung der heutigen Realschule hinführte. Einen wichtigen Vorstoß erhielt diese Richtung durch J. J. Rousseau in Frankreich und J. B. Basedow in Deutschland. Eine neue Epoche begann aber erst mit Johann Heinrich Pestalozzi. Nach Pestalozzi ist der Anfang aller Erkenntnis die Anschauung, das letzte Ziel derselben der Begriff. „Die mechanische Form des Unterrichts ist den ewigen Gesetzen zu unterwerfen, nach welchen sich der menschliche Geist von sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhebt." In der That kann der Bildungsprocess des Menschen nicht anders erfasst werden, als dass die zahllosen, aber verworrenen und eben deshalb auch unklaren Anschauungen der täglichen Erfahrung in deutliche, alle unsere Weltauffassung beherrschende Begriffe verwandelt werden. Pestalozzi war sich der Wichtigkeit des durch ihn in die Erziehung eingeführten Princips vollkommen bewusst. Er sagt: „Wenn ich zurücksehe und mich frage: was habe ich denn eigentlich für das Wesen des menschlichen Unterrichts geleistet? — so finde ich: ich habe den höchsten, obersten Grundsatz des Unterrichts in der Anerkennung der Anschauung, als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis festgesetzt und mit Beseitigung aller einzelnen Lehren das Wesen der Lehre selbst und die Urform aufzufinden gesucht, durch welche die Ausbildung unsers Geschlechts durch die Natur selber bestimmt werden muss." An einer anderen Stelle verlangt Pestalozzi die Anerkennung, „dass die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis sei, mit anderen Worten, dass jede Erkenntnis von der Anschauung ausgehen und auf sie müsse zurückgeführt werden können." Was versteht er aber unter Anschauung? „Sie ist," sagt er, „nichts anderes (?), als das bloße vor den Sinnen Stehen der äußeren Gegenstände und die bloße Regemachung des Bewusstseins ihres Eindrucks *);" „vor den Sinnen", vornehmlich vor den Augen; das Sichtbare waltet vor. Doch soll auch dem Ohre sein Recht geschehen. „Das einfache vor die Ohren Bringen der Töne," sagt Pestalozzi, „und die bloße Regemachung des Bewusstseins ihres Eindrucks durch das Gehör ist für das Kind so gut Anschauung, als das einfache vor Augen Stellen der Gegenstände, und die bloße Regemachung des Bewusstseins durch ihren Eindruck auf den Sinn des Gesichts." Hier lag es nun allerdings nahe, auch den drei niederen Sinnen ihren Antheil an der Anschauung zuzugestehen, welcher bei einigen Objecten, wie z. B. Salz, Zucker, Rose

*) An anderen Stellen hat es wohl Pestalozzi deutlich betont, dass zur unterrichtlichen Anschauung mehr gehöre, als das bloße vor die Augen Stellen des Anschauungsobjectes.

gewiss ein maßgebender ist. Obwohl nun Pestalozzi gelegenheitlich auch diese drei Sinne berührt, so geht er doch auf die Sache in dieser Richtung nicht weiter ein, sondern formuliert sein Anschauungsprincip im VI. Capitel seines Hauptwerkes: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" (Pädagogische Classiker Band III, S. 66) dahin, „dass alle unsere Erkenntnis von Zahl, Form und Wort ausgehe", indem er diese dreifache Grundlage der Anschauung mit folgenden Worten begründet: „Alle möglichen Gegenstände haben unbedingt Zahl, Form und Namen, die übrigen Eigenschaften aber, die durch die Sinne erkannt werden, besitzt kein Gegenstand so mit allen anderen gemein, sondern nur mit den einen diese, mit den andern jene, wozu noch das kommt, dass diese Eigenschaft uns gleich beim ersten Anblicke so in die Augen fällt, dass wir verschiedene Gegenstände darnach unterscheiden können." Bei jedem Gegenstande soll daher der Mensch sein Augenmerk auf folgende drei Gesichtspunkte werfen: 1. Wie viel und wie vielerlei Gegenstände vor seinen Augen schweben. (Zahl.) 2. Wie sie aussehen; was ihre Form und ihr Umriss sei. 3. Wie sie heißen; wie er sich einen jeden durch einen Laut, durch ein Wort vergegenwärtigen könne. Der Erfolg dieses Thuns setzt aber offenbar folgende Kräfte voraus: 1. Die Kraft, ungleiche Gegenstände der Form nach ins Auge zu fassen und sich ihren Inhalt zu vergegenwärtigen. 2. Diejenige, diese Gegenstände der Zahl nach zu sondern, und sich als Einheit oder als Vielheit bestimmt zu vergegenwärtigen. 3. Diejenige, um sich die Vergegenwärtigung eines Gegenstandes nach Zahl und Form durch die Sprache zu verdoppeln und unvergesslich zu machen. Die Kunst muss es also zum unwandelbaren Gesetze ihrer Bildung machen, von diesem dreifachen Fundamente ausgehen und dahin zu wirken: 1. Die Kinder zu lehren, jeden Gegenstand, der ihnen zum Bewusstsein gebracht ist, als Einheit, d. i. von denen gesondert, mit denen er verbunden scheint, ins Auge zu fassen. 2. Sie die Form eines jeden Gegenstandes, d. i. sein Maß und sein Verhältnis, kennen zu lehren. 3. Sie, so früh als möglich, mit dem ganzen Umfange der Worte und Namen aller von ihnen erkannten Gegenstände bekannt zu machen." Dass sich diese Formulierung und Motivierung des Anschaulichkeitsprincips wissenschaftlich nicht rechtfertigen lasse, hat bereits Raumer in seiner Geschichte der Pädagogik (II. Band S. 327 der 4. Aufl.) dargethan. Doch wird die Stichhältigkeit und Tragweite der Ausführungen, welche Pestalozzi auf Grundlage dieses systematischen Fachwerkes aufbaute, keineswegs dadurch erschüttert, dass jenes Fachwerk logisch und psychologisch anfechtbar ist, da Pestalozzi diese Ausführung nicht auf irgend ein abstractes Princip, sondern vielmehr auf seine reichen psychologischen Beobachtungen und pädagogischen Erfahrungen stützt. (Im Übrigen verweisen wir auf den Art. „Pestalozzi".) — Unter den Schülern und Nachfolgern Pestalozzi's, welche sein Anschaulichkeitsprincip weiter ausbildeten und in den Schulunterricht einführten, ragt unstreitig Diesterweg (s. d.) am meisten hervor. „Alle Entwickelung des menschlichen Geistes beginnt nach ihm mit sinnlichen Wahrnehmungen, welche im Geiste Empfindungen erregen; diese werden zu Anschauungen verknüpft, und diese Anschauungen von dem Verstande zu allgemeinen Vorstellungen oder Begriffen erhoben. Darum müssen die Begriffe auf Anschauungen, die Anschauungen auf Empfindungen ruhen. Sonst fehlt ihnen der Gehalt; sie sind hohl und leer, und die Wörter, die sie bezeichnen, nichts anders als Wortschälle." Dieser Grundsatz hat sich jedoch keineswegs, wie einige meinen, auf den Elementarunterricht zu beschränken, sondern er gilt auf dem ganzen Gebiete des Unterrichts, wie der Erziehung. „Nur durch seine umfassende Anwendung gelingt es, alles hohle Lernen, alles leere, nichtige, grundverderbliche, geistschwächende, zum blinden Nachbeten unverstandener Wörter führende, darum geistknechtende und in der Unmündigkeit erhaltende Spiel mit Begriffsformen zu verbannen. Natürlicherweise erlauben die Verhältnisse der Schule es nicht überall, die allen zu besprechenden Begriffen zugrunde liegenden Anschauungen den

Schülern unmittelbar vorzuführen; aber in den meisten Fällen kann und soll es geschehen, und wo es nicht geschehen kann, da greife man wenigstens zu bildlichen Darstellungen, zu Erinnerungen an das von den Kindern außerhalb der Schule Erlebte, zu Vergleichungen, Analogien und anderen Mitteln, gestehe sich aber auch, dass die Geistesbildung der Schüler nur in dem Grade gelingt, als dies geschieht, und in dem Maße ein hohles, nichtiges Treiben in der Schule herrscht, als es nicht geschieht. Wo also z. B. die Geographie gelehrt wird ohne Heimatskunde, ohne Veranschaulichung durch Zeichnungen, Karten 2c., wo die Geschichte ohne lebensvolle, concrete Gestalten, nur in ihrem allgemeinen Fachwerk dem Gedächtnis vorgelegt, wo die Religion durch Auswendiglernen allgemeiner Sätze, die dem Kinde theils nothwendig, theils fremd sind, gelehrt wird: da herrscht der alte, nicht genug zu verabscheuende, der tödtende Formalismus, das Lernen für die Schule und nicht für das Leben, das Hintreiben der Kinder in ein leeres, nichtiges Gebiet, mit dessen Besitz manche Menschen sich ihr ganzes Leben hindurch täuschen. Daraus folgt, dass es für den Lehrer, dem es um wirkliche Geistesbildung seiner Schüler zu thun ist, keine höhere Aufgabe gibt, als alle seine Begriffe selbst auf Anschauungen zurückzuführen, um sich zum anschaulichen Unterrichten zu befähigen. Hievon hängt der Wert seines Unterrichts ab." — Der Grundsatz der Anschaulichkeit hat sich nicht bloß in der Schule, sondern auch im Leben allenthalben Bahn gebrochen. Man begnügt sich heutzutage nicht mehr mit abstracten Theorien, allgemeinen Behauptungen und geistreichen Phrasen, sondern verlangt — Thatsachen, die auf Anschauungen beruhen, und durch Anschauungen jeden Augenblick sichergestellt werden können.

Anschauung ist der Inbegriff sämmtlicher Sinnesempfindungen, die sich auf einen und denselben Gegenstand beziehen, und als Merkmale auf denselben übertragen werden — „Anschauung" deshalb, weil die Gesichtswahrnehmung es ist, welche die Grundlage der betreffenden Gesammtvorstellung bildet, zu welcher jeder Sinn seinen Beitrag liefert. Zur Anschauung eines Gegenstandes gehört also nicht bloß das Aussehen desselben, d. h. seine Farbe und seine Form, sondern auch sein Klang oder seine Stimme, Härte oder Weichheit, Glätte oder Rauheit, Wärme oder Kälte (Temperatur), Trockenheit oder Feuchtigkeit, dann sein Geruch und sein Geschmack. — Sobald das Kind das Licht der Welt erblickt, drängen sich sinnliche Eindrücke in sein Bewusstsein. Unter diesen treffen wir die zahllosen Empfindungen aus allen Theilen des Körpers, sodann die Wahrnehmungen, die durch Schall und Licht dem Bewusstsein des Kindes sich ankündigen. Allein diese sinnlichen Wahrnehmungen sind noch keineswegs Anhaltspunkte zur Orientierung in der Außenwelt, sie bilden vielmehr ein zusammenhangsloses Chaos. Jeder Eindruck kommt nur, um dem anderen Platz zu machen. Das Kind empfindet, sieht und hört, ohne jedoch eines auf das andere zu beziehen, oder bei irgend einem Eindruck verweilen zu können. Es kann keinen Gegenstand fixieren; die geöffneten Augen empfangen Eindrücke des Lichtes von jener Seite, nach welcher sie zufällig gerichtet sind, ohne sich nach bestimmten Objecten zu kehren. Ja sie sind oft nicht einmal beide für einen und denselben Punkt der Außenwelt eingestellt, weil diese Einstellung erst infolge der durch die Aufmerksamkeit geweckten Fixierung äußerer Dinge nach und nach erlernt werden muss. Kurz das Kind *sieht*, aber es *schaut* nicht. Erst nach und nach beginnt Verwandtschaft und Gegensatz des sinnlich Wahrgenommenen einen Klärungsprocess im Bewusstsein des Kindes einzuleiten, als dessen Resultat die *sinnliche Anschauung* hervortritt. Jeder Sinn sagt ihm auf eine eigenthümliche Weise, was der Gegenstand sei; das Auge, wie er aussieht, das Ohr, wie er klingt, die Zunge, wie er schmeckt u. s. w. Diese einzelnen Wahrnehmungen vereinigen sich wegen ihres stets unzertrennlichen Vorkommens im Bewusstsein zu einer *Gesammtvorstellung*, nämlich

zur Anschauung des äußeren Gegenstandes. In der Anschauung des Kochsalzes ist z. B. enthalten die weißliche Farbe, die hexaedrische Gestalt, der eigenthümliche Geschmack, das rauhe hygroskopische Anfühlen und das eigenthümliche Knistern beim Zerdrücken desselben. — Herbart unterscheidet streng die rohe Anschauung von der reifen. Wenn ein Gegenstand vor das offene Auge tritt, so entsteht zunächst die rohe Anschauung, indem die Seele eine Mannigfaltigkeit von Eindrücken von Farben und Farbenbegrenzungen erhält, ohne dass in der chaotischen Masse räumlich begrenzte sichere Umrisse hervortreten. Bei der gereiften Anschauung dagegen tritt die in dem Angeschauten gegebene objective Ordnung scharf aus dem Chaos sinnlicher Eindrücke hervor und der angeschaute räumliche Gegenstand mit seinen Begrenzungslinien wird von Seiten der Seele reconstruiert. Dieser Vorgang ist kein anderer als die Apperception (s. d.); ja er ist das reinste, einfachste und vollkommenste Beispiel einer solchen. „In der Heimatskunde halten wir an diesem Unterschiede fest. Die Anschauungen, welche die Kinder von den heimatskundlichen Objecten mit in die Schule bringen, gehören zum großen Theile noch der Kategorie der rohen Anschauungen an, von denen in der Vorbereitung auszugehen ist, die aber sodann auf der zweiten Stufe des Unterrichts durch einen echten Apperceptionsprocess zu gereiften Anschauungen überzuführen sind. Das Neue auf dieser Stufe ist also die reine Auffassung der räumlichen Form, die vorher ganz oder theilweise von dem Wirrwarr sinnlicher Eindrücke verdeckt war." (Rein.) — Der Inbegriff der sinnlichen Anschauungen, die sich ein Mensch erworben hat, bildet den Kreis der sinnlichen Erfahrung. Diesem Kreis eine möglichst weite Ausdehnung zu geben, ist eine Hauptaufgabe der Erziehung in der ersten Lebensperiode des Zöglings. Diese Aufgabe erfüllt die Erziehung durch Pflege der Sinne (s. Sinnenübung) und durch Herbeischaffung der Anschauungsobjecte. Was diese betrifft, so muss man sie, insoferne die Natur sie nicht von selbst darbietet, absichtlich vorführen, und zwar entweder im Original oder in getreuen Copien und Bildern — oder man muss den Zögling in Lagen bringen, die ihm neue Anschauungen eröffnen. Reisen in die Fremde, Umgang mit Menschen, der Besuch von Ausstellungen, Theatern, Galerien, Museen, Menagerien, Kunstsammlungen, Fabriken und Werkstätten, Bergwerken und Industrie-Anlagen . . . haben eine große bildende Kraft, weil sie den Kreis der sinnlichen Erfahrung erweitern. Nur muss man sich hüten, den Geist des Zöglings durch die Fülle des Dargebotenen zu erdrücken, oder seine Gemüthsbildung durch Unstetigkeit der sinnlichen Eindrücke zu hemmen. — Die Anschauungen sind die ersten bleibenden Zusammenfassungen der Elemente unserer Vorstellungsthätigkeit, nämlich der Sinnesempfindungen, aus denen sie sich ebenso wie die Worte der Sprache zu Sätzen und diese zu höheren Verbindungen zusammenfügen. Dasjenige, was diese höheren Verbindungen stiftet, ist die räumliche Nachbarschaft und die zeitliche Folge. Die Vorstellung der vor unserem Auge sich dehnenden Landschaft ist ein sehr verwickeltes Vorstellungsgebilde, zu dessen Auffassung keineswegs das bloße Öffnen des Auges gegen den Lichtstrom hinreicht; denn Thiere, Kinder, Idioten kehren ihr Auge gegen die Landschaft, ohne eine „Anschauung" derselben zu erhalten. Man muss vielmehr vorerst die Anschauung des Blattes, des Baumes, des Gebüsches u. s. f. sich erworben haben, bevor man dahin kommt, sich mittelst des Auges innerhalb der Landschaft zu orientieren. Die „Orientierung" in der Außenwelt ist demnach eine Mosaikarbeit unseres Vorstellens, wobei die einzelnen Anschauungen die Bausteine bilden. — Die Anschauungen bilden den im ersten Grade verarbeiteten Rohstoff für alle höheren Seelengebilde. Sie sind die sinnlichen Illustrationen im Bilderbuche unseres Vorstellens, ohne welche unsere höheren, übersinnlichen Vorstellungen keinen Sinn hätten.

Anschauungsunterricht. Über die grundlegende Bedeutung des Anschauungsunterrichts sind gegenwärtig alle Stimmen einig, wenn sie auch über Stel-

lung, Stoff, Mittel, Ziel und Methode desselben noch immer vielfach auseinandergehen. Was zunächst die **Stellung** dieses Unterrichts im Lehrplane betrifft, so entsteht die Frage: Soll es einen abgesonderten, auf bestimmte Stunden oder Lectionen angewiesenen Anschauungsunterricht geben, oder genügt es, dass der gesammte Unterricht in allen Lehrfächern und auf allen Stufen nach dem Principe der Anschaulichkeit (s. d.) eingerichtet und betrieben werde? Ist der Anschauungsunterricht ein Lehrfach oder ein bloßes methodologisches Princip? Die preußischen Regulative sprechen sich noch gegen eine selbständige Stellung dieses Unterrichts aus: „Da aller Unterricht sich auf Anschauung gründen und in derselben sowie im Denken und Sprechen üben soll, so ist in der einclassigen Elementarschule ein abgesonderter Unterricht im Anschauen, Denken und Sprechen nicht an der Stelle.“ Und Goltzsch, der Interpret der Regulative, fügt hinzu: „Das Auffassen, Nachbilden und Aneignen wertvoller und inhaltreicher Gedanken, wie sie im musterhaften sprachlichen Ausdrucke sich in einem geeigneten Lehrstoffe darbieten, mit dem sich das Kind lange und wiederholentlich zu beschäftigen hat, führt der Natur der Sprache nach das im Denken noch ungeübte und außerdem wortarme Kind in seiner Denk- und Sprachbildung viel weiter, als die langweiligen und ermüdenden Übungen im eigenen Denken an allerlei dürftigem Stoff, der weder auf die Denkkraft, noch auf das Gemüth der Kinder anregend einzuwirken geeignet ist.“ Diese Ablehnung eines selbständigen Anschauungsunterichts wäre vollkommen stichhältig, wenn derselbe im Sinne und Geiste der älteren s. g. reinen Denkübungen der Basedow'schen Schule betrieben würde, welche Übungen ohne Rücksicht auf den materiellen Gehalt der Kenntnisse angestellt wurden und eben deshalb schließlich in einen hohlen Formalismus ausarteten. Über solche rein formale Denk- und Sprachübungen soll sich eben der Anschauungsunterricht erheben, indem er an den Fond von Anschauungen anknüpft, die das Kind zur Schule mitbringt. Eben deshalb, weil er auf diese Weise den natürlichen Übergang von der häuslichen Bildung zur Schulbildung bildet, und auf die übrigen Lehrgegenstände vorbereitet, haben sich die gewiegtesten Stimmen der Schulwelt dahin geeinigt, dass ein abgesonderter Anschauungsunterricht auf der Unterstufe unbedingt nothwendig sei, dass derselbe aber der selbständigen Behandlung der einzelnen Lehrfächer im Geiste des Anschaulichkeitsprincips weichen oder besser gesagt, sich in ihnen fortsetzen solle, sobald das Kind für eine selbstthätige Erfassung dieser Gegenstände, hier der Heimatskunde, dort der Naturkunde u. dgl., hinreichend vorbereitet worden. So solle der Anschauungsunterricht der gemeinsame Stamm sein, aus dem alle übrigen Unterrichtsgegenstände sich wie Zweige ausscheiden. Dittes erklärt sich dafür, dass der eigentliche Anschauungsunterricht durch die beiden ersten Schuljahre mit wöchentlich 4 bis 6 Stunden gepflegt werde. Nur solle derselbe nicht gleich am Anfange planmäßig betrieben werden, sondern erst dann, bis die kleinen Neulinge in der Schule heimisch geworden sind. Auf der Unterstufe ist demnach der Anschauungsunterricht ein Unterrichtsfach, auf allen übrigen ein regulatives Princip des Unterrichts. — Der **Stoff** des Anschauungsunterrichts ergibt sich aus dem **Zwecke** desselben. Dieser geht formell dahin, das Kind auf eine seiner Natur entsprechende Weise von der freieren häuslichen Erziehung zu dem in logischer Beziehung strengeren, weil gebundeneren Schulunterrichte hinüberzuleiten. Sehr richtig bemerkt diesbezüglich ein praktischer Schulmann: Denke man sich einmal, bei den Kindern von 6—8 Jahren unterbliebe der Anschauungsunterricht und man begänne sogleich mit dem eigentlichen Lehrgegenstande; dann müsste wahrlich das Kind bei seinem Eintritte in die Schule dasselbe unheimliche Gefühl befallen, welches einen jungen Menschen anwandelt, wenn er zum

erstenmal das theuere Elternhaus verlassen hat und fern von der Heimat in einem Lande weilt, in welchem ihm die Gegend fremd, die Leute unbekannt, die Sprache unverständlich sind." (A. K. Ohler. Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts, 8. Auflage, 1874.) In sachlicher Beziehung besteht der Zweck des Anschauungsunterrichtes darin, im Sinne des Pestalozzi'schen Anschauungsprincips die rohen, ungeläuterten und ungeformten Anschauungen des Kindes allmählich zu deutlichen und geordneten Begriffen zu erheben. Hiezu genügt es allerdings keineswegs, eine Fülle von Anschauungen dem kindlichen Geiste zuzuführen, es kommt vielmehr darauf an, diese Anschauungen durch gehörige Weckung und Leitung der Aufmerksamkeit, durch Veranlassung von Urtheilen, die sich auf die betreffenden Anschauungsobjecte beziehen, sowie durch allseitige Besprechung und Vergleichung desselben mit andern Objecten zum freien geistigen Eigenthum des Schülers zu machen. Nach Gräfe ist der Zweck der Anschauungsübungen ein fünffacher, nämlich 1. die bei dem Schüler sich bereits vorfindenden Anschauungen und Vorstellungen zur Bestimmtheit, Klarheit und Ordnung und dadurch zum Bewusstsein zu bringen, soweit dies auf dieser Stufe möglich ist; 2. dem Schüler, wo nöthig, aus dem Kreise seiner Umgebungen die ihm noch fehlenden und nothwendigen Anschauungen und Vorstellungen zuzuführen; 3. ihn zum Aufmerken, zur aufmerksamen Betrachtung der Dinge und Verhältnisse anzuleiten (Schärfung der Sinne 2c.); 4. seinen Wortvorrath zu bereichern und ihn im Sprechen und dem richtigen und gewandten Gebrauche der Sprache zu üben; und endlich 5. dadurch in ihm den Grund zum eigentlichen Denken zu legen, ohne welches er nicht unterrichtsfähig sein würde. Im allgemeinen kann der Schwerpunkt des Anschauungsunterrichtes verlegt werden entweder in die Übung der Sinne, also in die eigentlichen Anschauungsübungen; oder aber in die Entwickelung der Anschauungsformen, d. i. der denkgemäßen Beziehungen, welche das Anschauungsobject in sich selbst (seinen Theilen und Eigenschaften) oder im Vergleiche mit anderen Objecten darbietet, wodurch diese Übungen zu Denkübungen werden; oder man kann endlich diesen Unterricht nicht nur so einrichten, „dass **Sprech**übungen, sondern auch so, dass **Sprach**übungen erzielt", d. h. die für diese Stufe nöthigsten grammatischen Formen und Bildungen in weiser Folge entwickelt und möglichst in Fleisch und Blut verwandelt werden. Die Vereinigung dieser Gegensätze ist das Nothwendige und Richtige. Was zunächst die Schärfung der Sinne betrifft, so ist einleuchtend, dass das Leben hiefür die Hauptsache thun muss. Ebenso aber muss zugegeben werden, dass eine verständige Anleitung zum richtigen Sehen und Hören außerordentlich viel hiezu beitragen kann. „Tausende haben Augen und sehen nicht, Ohren und hören nicht. Tausende gehen durch ein Museum und kommen nicht klüger heraus; sie haben factisch nichts gesehen. Tausend hören eine Musik Bach's und Beethoven's und hören doch nichts, weil sie kein Verständnis haben. Anschauungen ohne Vorstellungen und Begriffe bleiben blind. Wahrhafte Anschauungsübungen ohne Denkübungen sind eine Unmöglichkeit. Anderseits müssen Denkübungen eher schädlich als nützlich wirken, wenn sie nicht in lebensvollen Anschauungen die Quelle eines nie versiegenden Interesses hätten. Und da schließlich keine Vorstellung, kein Begriff ohne Wort existiert, da wir gar nicht anders denken können, als in der Sprache, so ist denkendes Anschauen und anschauendes Denken, in Verbindung mit stetiger Entwickelung der Muttersprache, der Hauptzweck des Anschauungsunterrichts." (Diesterweg's Wegweiser.)

Aus diesem Zwecke wird sich auch die Auswahl, Anordnung und Vertheilung des Anschauungs**stoffes** ergeben. Pestalozzi selbst hat sich bei der Auswahl des Stoffes von dem didaktischen Grundsatze, „Vom Nahen zum Entfernteren!" leiten lassen und ist daher vom Körper des Kindes ausgegangen; denn

das Nächste des Kindes ist wohl es selbst. Seine Nachfolger haben diesen Grundsatz acceptiert und sind hiedurch zu den sich stetig erweiternden Anschauungskreisen, Schule, Haus, Hof, Feld . . . gelangt. Hiebei ist nur das Eine störend, dass nämlich das dem Kinde am nächsten Liegende zugleich das Trivialste, d. h. das Gewöhnlichste und daher am wenigsten Anregende ist. Soll etwas geeignet sein, unsere Aufmerksamkeit zu packen und unser Interesse in Anspruch zu nehmen, so muss es zwar Anknüpfungspunkte an bereits Bekanntes in sich enthalten, es muss jedoch seinem Inhalte nach über dieses Bekannte hinausgehen, sei es durch Zusatz, sei es durch Contrastwirkung. Die nächsten Anschauungskreise: der eigene Körper, das Wohnhaus und die Schulstube, enthalten des dem Kinde sattsam Bekannten so viel, dass sie nur durch eine umsichtige Behandlung seine Wissbegierde wecken und als passender Bildungsstoff für die vereinigten Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen verwertet werden können. Überdies muss bei der Auswahl des Stoffes auch darauf Rücksicht genommen werden, dass das Angeschaute eine Grundlage für die übrigen, selbständig zu betreibenden Unterrichtsgegenstände abgeben soll. „So müssen die Fragen nach Ursprung und Zweck, nach Ursache und Wirkung, das Verhältnis der Kinder zu den Eltern und dem Lehrer und umgekehrt u. s. w. die Übergänge zu den ersten Kenntnissen in der Religion; die Fragen nach den Namen, Eigenschaften, Thätigkeiten u. s. w. der Dinge die Übergänge zu den ersten Begriffen in der Grammatik; die Fragen nach der Größe, Richtung und Lage die Vorübung zum Schreiben und zur Formenlehre; die Anschauungen des Heimatsortes und der Umgebung die Anfänge zur Geographie; das oftmalige Zählen gleichartiger Gegenstände den Anknüpfungspunkt für das Rechnen; die Anschauung der Thier- und Pflanzenwelt die Grundlage für die Naturkunde bilden.“ (Ohler.) „Die Denk- und Sprachübungen,“ sagt Grassmann „sollen der gemeinsame Stamm sein, aus dem alle übrigen Unterrichtsgegenstände sich wie Zweige ausscheiden. Daher werden sie in Hinsicht des Stoffs so eingerichtet, dass sie die Anfänge aller einzelnen Unterrichtszweige enthalten und so wie der Lehrer zu einen Punkt gekommen ist, wo zu einem neuen besonderen Unterrichtszweig die nöthige Vorbereitung getroffen ist, werden demselben auch besondere Lehrstunden gewidmet und die Lernzeit danach auf eine angemessene Weise anders eingetheilt.“ — Treffend fasst Rein (Erstes Schuljahr) den Stoff des Anschauungsunterrichts in dem Begriffe der Heimatkunde zusammen, nur dürfe man unter diesem Worte nicht etwa einen speciellen systematischen Vorcursus für die Geographie verstehen. „Sie ist weniger und mehr als das. Weniger, da sie auf alle systematische Anordnung und Gliederung des Stoffes verzichtet; mehr, da sie außer der geographischen auch die naturgeschichtliche, physikalische, astronomische und technologische Seite der Heimat ins Auge fasst.“ Allerdings gibt der Name „Heimatkunde“ keine ganz bestimmten Weisungen für das Unterrichtsmaterial; doch deutet er wenigstens die Reviere an, wo dasselbe zu suchen sein wird.

Durch weitere Ausführung der Principien, nach denen sich die Auswahl des Unterrichtsstoffes richtet, gehen die concreten Lehrgänge des Anschauungsunterrichtes hervor. Diese sind wieder entweder nach formalen Kategorien oder nach sachlichen Objectgruppen angeordnet, je nachdem entweder der formale Zweck der Ausbildung des Denk- und Sprachvermögens durch Bearbeitung des bereits erworbenen Anschauungskreises, oder aber die Rücksicht auf die materiale Erweiterung desselben als Vorbereitung für die später selbständig zu betreibenden Realien in den Vordergrund tritt. Lehrgänge der ersten Art, die nach Begriffen geordnet sind, haben wir von v. Türk, F. H. G. Grassmann, W. Harnisch, H. B. Spieß; Lehrgänge der zweiten Art, die nach Sachen geordnet sind, besitzen wir neben vielen anderen von B. G. Denzel, Diesterweg und Curtmann. Der von Diester-

weg als ein „Muster und Meisterwerk" gepriesene, neuestens auch von Dittes sehr warm empfohlene Lehrgang des Anschauungsunterrichtes von Grassmann enthält folgende 13 Übungen: 1. Namen der Dinge — in der Schulstube, in der Hausflur, in der Wohnstube, Küche, Keller, auf dem Boden, im Haus und am Haus, Hausgeräthe; Gegenstände in der Stadt, auf dem Dorf, im Garten, auf dem Feld, im Wald, am und im Fluß, in der Luft, am Himmel; in sprachlicher Hinsicht sollen die Kinder hiebei die Hauptwörter kennen lernen. 2. Das Ganze und die Theile — des Hauses, Baumes, des menschlichen Leibes, letzteres sehr ausführlich. Übung des Genitivs. 3. Zahl der Dinge. Erste Übung der Zahlenlehre und der Zahlwörter. 4. Ort, Stellung, Lage, wo wieder die Schulstube, das Haus und namentlich der menschliche Leib durchgenommen wird. Verhältniswörter und Umstandswörter des Orts. 5. Licht, Farbe, Eigenschaftswörter und abstracte Gedankennamen. 6. Gestalt. 7. Größe. 8. Richtung. Eigenschaftswörter, Umstandswörter des Orts. 9. Schall. Zeitwörter, Beschaffenheitswörter und abgeleitete Gedankennamen. 19. Gefühl, Geruch, Geschmack. 11. Bewegung und Ruhe. Vorbereitung für die Naturwissenschaften. Zeitwörter, Adverbia, zusammengesetzte Zeitwörter, von Zeitwörtern herkommende Gedankennamen. 12. Zusammenhang der Dinge. Vorbereitung für den Religionsunterricht. Bindewörter. 13. Zeit; Vorbereitung für den Geschichtsunterricht. Umstandswörter der Zeit, Zeitformen des Zeitworts, Perioden. — Bei anderen Methodikern treten zu den genannten noch nachstehende Kategorien hinzu: Stoff, Zustand, Gebrauch (Nutzen), Schaden, Entstehung, Zweck, Mittel, Ursache, Wirkung u. s. f. — Als Beispiel eines sachlich geordneten Lehrganges des Anschauungsunterrichts mag hier jener von Curtmann angeführt werden; welcher 35 Anschauungsgruppen umfasst, und zwar: 1. Das Schulzimmer: Benennung der Gegenstände und ihrer Theile, Gestalt, Größe, Farbe, Stoff, Zahl. 2. Lehrgeräthschaften. Begriff des Mein und Dein. Besitzanzeigende Fürwörter und Genitiv. 3. Die Schüler und der Lehrer, ihre Thätigkeit, Zeitwort, Zählen der Schüler auf einer Bank, Begriff von Mehr und Weniger. Gemeinschaftlicher Zweck, Pflichten. 4. Der menschliche Körper. 5. Das Thier, verglichen mit den Menschen. Vergleichung Glied für Glied, Thätigkeit für Thätigkeit 6. Die Nahrung. 7. Die Kleidung. 8. Die Wohnung. 9. Die Familie. 10. Dienstleistungen der Thiere. 11. Die Umgebung des Hauses. 12. Die Stadt oder das Dorf. 13. Die Beschäftigungen und Berufsarten der Menschen. 14. Der Sonntag. 15. Die nächste Umgebung des Wohnorts. 16. Der Wald. 17. Die umliegenden Ortschaften. 18. Berg, Thal, Ebene. 19. Gewässer. 20. Thiere, zahme und wilde, Vergleichung der Classen, Ordnungen, Gattungen und Arten. 21. Pflanzen. 22. Mineralien. 23. Der Himmel. 24. Die Witterung. 25. Die Zeit. 26. Die Festtage. 27. Menschenwerke; z. B. Gebäude, Brücken, Mühlen u. s. w. 28. Die Obrigkeit. 29. Das Militär. 30. Fabriken. 31. Geld. 32. Maß und Gewicht. 33. Der Handel. 34. Gesundheit und Krankheit. 35. Tod. — Ganz eigenthümlich gestaltet sich der Anschauungsunterricht bei jenen Methodikern, welche ausgehen von den Ideen der Concentration (s. d.) des Unterrichts, alle unterrichtlichen Mittheilungen an die einzelnen Stufen (Gruppen) des Anschauungsunterrichtes anzuknüpfen. Hieher gehört vor allen Graser (s. d.). Nach ihm soll aller Unterricht vom Leben ausgehen und auf dasselbe zurückgehen. Die Unterrichtsstufen fallen demnach bei ihm mit den sich allmählich erweiternden Lebenskreisen zusammen, als da sind Familie, Gemeinde, Bezirk, Provinz, Staat, Erdtheil, Erde. Auf jeder Stufe werden alle Unterrichtszweige zusammengefasst und auf den betreffenden Lebenskreis bezogen. So ist beispiel-

weise auf der ersten Stufe die Kenntnis des Hauses und seiner verschiedenen Abtheilungen der Anfang der Geographie, die Beschreibungen der Materialien und der Bewohner des Hauses der Anfang der Naturbeschreibung, die Erzählung der Geschichte der menschlichen Wohnungen der Anfang der Geschichte, Sprüche über die Pflichten gegen Eltern, Geschwister und Hausgenossen der Anfang des Religionsunterrichts, das Zählen der im Haus befindlichen Gegenstände der Anfang des Rechnens u. s. w. Auf der zweiten Stufe, auf welcher der Wohnort behandelt wird, erscheint die Geographie als Heimatskunde, die Naturbeschreibung als Beschreibung der merkwürdigsten einheimischen Thiere, Pflanzen und Mineralien, Geschichte als Ortschronik, Religion als Betrachtung der kirchlichen Gemeinschaft u. s. w. Einer seiner Schüler, J. A. Dreher hat dieses Princip der sich erweiternden Lebenskreise durchgeführt, und den Anschauungsstoff auf die acht Schuljahre nachstehend vertheilt: 1. Das Leben des eigenen Ichs. 2. Das Leben in der Schule. 3. Das Leben in der Familie. 4. Das Leben in der Gemeinde. 5. Das Leben im Vaterland. 6. Das Leben auf der Erde. 7. Das Leben in der Welt und sichtbaren Natur. 8. Das Leben in Gott. Es läst sich nicht leugnen, dass dieser Lehrgang etwas Gezwungenes an sich habe. — Dass übrigens die Objecte und Objectsgruppen des Anschauungsunterrichtes die besten Concentrationsstoffe darbieten, beweist beispielweise der von Gräfe im Anschlusse an Graser gegebene Entwurf für die Behandlung des Wohnhauses, den wir hiemit folgen lassen: I. **Das Haus selbst**. A. Auffassung des Hauses im Ganzen und in seinen Theilen nach Namen und Eigenschaften. 1. Aufsuchung und Benennung der Theile des Hauses. 2. Aufsuchung und Benennung der im Hause sich befindenden Gegenstände, ohne Festhaltung einer bestimmten Ordnung. 3. Unterordnung der einzelnen Gegenstände unter Gattungsnamen (Hausgeräthe, Stubengeräthe, Küchengeschirr u. s. w.). 4. Aufsuchung der Eigenschaften der Dinge am und im Hause nach Farbe, Ausdehnung und Größe, in Bezug auf das Licht (hell, dunkel, durchsichtig) auf das Gefühl oder den Tastsinn (rauh, glatt, hart, weich, warm u. s. w.) und nach dem Stoffe. 5. Die Theile des Hauses und die Dinge im Hause der Zahl nach. Zählen bis 10. 6. Lage, Stellung und Form der Theile des Hauses und der Dinge im Hause (wagrecht, senkrecht, schief, gerade, krumm, eckig, rund u. s. w.) B. Das Haus, seine Theile und die Dinge in demselben nach ihrem Nutzen und Gebrauche. 1. Bestimmung des Hauses selbst (Wohnhaus, Bauernhaus Bürgerhaus, Backhaus u. s. w.). 2. Zweck, Gebrauch und Nutzen der Theile des Hauses (Wohn-, Schlafstube; Hausthür, Hofthür u. s. w.). 3. Zweck, Gebrauch und Nutzen der Dinge im Hause. 4. Zustände der Dinge im Hause. C. Entstehung des Hauses, seiner Theile und der darin befindlichen Gegenstände. 1. Das Haus und seine Theile (Baumaterialien, Namen der Bauhandwerker, Werkzeuge). 2. Die Gegenstände im Hause (Baumaterialien, Handwerke, Werkzeuge). 3. Wiederholung der beiden vorigen Übungen mit Rücksicht auf Einübung von Zeitwörtern. D. Anschauliche Auffassung der Vorstellungen von Zweck, Mittel, Ursache, Wirkung, Zweckmäßigkeit, Eigenthum, angeknüpft an das Äußere des Hauses und die Dinge im Hause. II. **Die Bewohner des Hauses** A. sinnlich betrachtet. — Aufzählung der lebenden Wesen im bewohnten Hause. Menschen, Thiere. — Betrachtung der Thiere nach ihrer Körperbildung, ihrer Lebensart, ihrem Nutzen oder Schaden, ihren Thätigkeiten und Zuständen. — Der Mensch seinem Körper nach. — Unterschied des Menschen von dem Thiere dem Körper nach. B. Der Mensch nach seinen geistigen Eigenschaften und Beziehungen betrachtet. 1. Vorzüge des Menschen vor dem Thiere, aus seiner geistigen Natur hergenommen. 2. Die Sprache insbesondere. Was alles kann der Mensch durch die Sprache ausdrücken? Sprechübungen nach verschiedenen Rücksichten, z. B. auf Bezug auf die Person, auf die Zeit, auf die Art und Weise, wie

es geschieht, in der erzählenden, fragenden, anredenden Form u. s. w. 3. Erste Kenntnis des inneren Menschen. Seelenzustände und Seelenthätigkeiten. 4. Handlungen der Menschen. Was kann, was soll der Mensch thun, was nicht. Recht, unrecht, gut, böse. C. Das Zusammenleben der Menschen im Hause. 1. Nutzen und Nothwendigkeit des Zusammenlebens mehrerer Menschen in einem Hause. Familie. Verschiedenheit der Familienglieder (Vater, Mutter, Geschwister, Dienstboten u. s. w.) 2. Bedingungen des Familienlebens. 3. Wodurch wird ein gutes Familienleben möglich? (Liebe, Freundlichkeit, Gefälligkeit, Anstand, Reinlichkeit; freundliche Behandlung der Dienstboten.) III. **Bedürfnisse der Bewohner des Hauses.** 1. Bedürfnis der Wohnung selbst und einer angemessenen Einrichtung derselben. 2. Bedürfnisse der Hausthiere. 3. Bedürfnisse der Menschen, und zwar solche, die a) zur Erhaltung des Lebens und der Gesundheit (Nahrung, Kleidung, Ruhe, Schlaf, Bewegung, Reinlichkeit u. s. w), und b) zur Bequemlichkeit und Verschönerung des Leben dienen. 4. Wie kann sich der Mensch diese Bedürfnisse verschaffen? (Kauf, Verkauf, Eigenthum, Erbschaft, Arbeitsamkeit, Sparsamkeit, Zufriedenheit, Vorsicht u. s. w.; Diebstahl, Ehrlichkeit u. s. w.; Dankbarkeit der Kinder gegen die Eltern.) IV. **Die Umgebungen des Hauses.** Der Wohnort und dessen Umgebungen 1. Der Garten und was darin ist. 2. Der Wohnort. Straßen, Plätze, öffentliche Gebäude, Denkmäler u. s. w. 3. Die Umgebungen des Wohnortes (Äcker, Wiesen, Wald und was darauf und darin ist und geschieht; Berg, Hügel, Thal; Wasser, Quelle, Bach, Fluss, Teich und was darin ist) 4. Erscheinungen in der Natur (Nebel, Wolken, Regen, Schnee, Eis u. s. w.). 5. Der Himmel (Sonne, Mond, Sterne; Tag und Nacht; Jahreszeiten).

Während bei den eben angeführten sachlich geordneten Lehrgängen des Anschauungsunterrichtes als leitendes Princip der Anordnung das räumliche Beieinander galt, tritt bei einzelnen Methodikern die zeitliche Folge als Leitfaden bei der Entwickelung des Anschauungsstoffes auf. Dadurch gelangt man zu jenen Erscheinungen, die sich an den Fortgang des natürlichen, bürgerlichen und kirchlichen Jahres knüpfen. Einen so gegliederten Lehrgang haben wir unter andern von Lutz (1868) und zwar A Der Frühling. 1. Das Schulzimmer. Namen der Kinder. Dinge in der Schule. Beschreibung von Schulgeräthen: Lineal, Federrohr, Buch, Schiefertafel, Wandtafel, Federkiel. Thätigkeit des Lehrers, Schulordnung. Thätigkeiten der Schüler. Schulgebetlein. 2. Der Garten. Gartenzaun. Bäume, Blumen, Narcisse, Tulpe. Blumentopf. Gartengeräthe: Rechen, Hacke, Gießkanne. 3. Feld und Wald: Maienlust. Gänseblümchen, Schlüsselblumen, Vergissmeinnicht, Maiglöckchen, Veilchen. Singvögel: Lerche, Kuckuck, Schwalbe, Sperling, Star, Tauben, Storch; Vogelnester. Der Schäfer, das Schaf, die Ziege. Maikäfer. Maulwurf, Igel, Hase. 4. Der Mensch. Benennen der Körpertheile: Fuß, Arm, Kopf. Die Sinne: der Blinde; der Taube; der Lahme. Bedürfnisse des Menschen: Nahrung, Brot. Kleidung: Schuhe, Kappe, Hut. Reinlichkeit: Kamm, Waschen. Spiele der Kinder, Schlaf. Altersstufen. Vermögen. Gesunder und Kranker. Obrigkeit. 5. Etliche passende kindliche Erzählungen. B. Der Sommer. 1. Der Himmel, Sonne, Tageszeiten: Morgen, Mittags, Abends, Nacht. Wind: Wetterfahne; Regen, Regenbogen, Gewitter. Vorsicht dabei. 2. Die Wiesen. Der Heuet. Sense. Mäher und Vögelein. Das blaue Glöcklein, Bocksbart (Hafermarke), Hahnenfuß, Löwenzahn; Heuschrecke. Der Bach. Nutzen des Wassers. Baden. Die Weide. Die Brücke. Fisch. Krebs. 3. Garten und Wald. Kirschbaum, Rosenstrauch, Johannisbeere, Nelke, Bienenstand. — Eiche, Buche, Tanne, Linde, Heckenrose; Erdbeere; Moos; Einbeere, Tollkirsche, Pilze; — Blindschleiche, Schnecke, Eichhörnchen; Hirsch; Kreuzotter, — Stubenfliegen; Ameisen. 4. Das Ackerfeld. Dinkel, Roggen, Gerste, Haber. Sichel. Kornblume, Klatschrosen, Acker- und Zaunwinden, Klee, Ernte. Wachtel und Schnitter. Schmetterlinge.

Johanniswürmchen, Sonnenkäferchen; Eidechse; Frosch. C. Der Herbst. Herbstfrüchte. Bohnen, Birnen, Äpfel, Zwetschken, Pfirsiche. Das Blatt, Blattformen, Hanf und Flachs, Kraut, Kartoffel, Zwiebel, Kürbis; Aster, Sonnenblume, Herbstzeitlose. Schlehdorn, Hollunderstrauch, Nussbaum. Baumzucht. 2. Thätigkeiten auf dem Felde. Ackern, Pflug, Schere. Der Säemann. Die Spinnen, Hopfenpflücken. Bucheln- und Eichelernte. 3. Markt, Handelsmann, Münzen. Fass. Obstverwendung. Weinlese. 4. Des Herbstes Abschied. Zugvögel. Der Jäger Fuchs, Rabe, Fledermaus. 5. Der heitere Nachthimmel. Mond, Sterne, Sternschnuppen. D. Der Winter. 1. Das Wohnhaus. Bau desselben. Handwerker und Handwerkszeug: Axt, Beil, Säge, Hammer. Lehm, Ziegelstücke, Steine, Eisen. Theile des Hauses: Dach, Wände, Fenster, Thüre, Ofen. Wohnzimmer, Küche, verschiedene Gebäude. Zeichnungen. 2. Nothwendiger Hausrath: Tisch, Stuhl, Kasten, Uhr, Spiegel, Bett; Pfanne, Kübel, Teller, Messer, Leuchter. Das Feuer, Brennmaterial, der Feuerstein, Zündhölzchen. 3. Hausthiere: Kuh, Pferd, Katze, Hund, Schwein, Gans, Hahn, Hühner. Das Ei. Die Maus. Die Thiere im allgemeinen. 4. Wohnort: Straßen, Gassen, Kirche, Dinge darin; Thurm, Glocke, Uhrentafel mit römischen Ziffern. Handwerker im Wohnort, der Sonntag. Taufe, Leiche, Hochzeit. Das Vaterunser. Die zehn Gebote. Nachbarorte. Wegzeichen. Ziegelhütte, Sandgrube, Steinbruch. 5. Das Christfest und das Neujahr. Spielsachen der Kinder; Zeiteintheilung. 6. Winterlandschaft. Schnee, Erfrieren, Eis, Schlitten, Holzfällen, Frühlingsboten: Schneeglöckchen. Eis- und Schneegang. Berg und Thal im Sonnenschein. Wasser, Luft, Wärme. Nutzen und Schaden des Windes. Frühlingssaat. Osterfest. Confirmation. Das Reisen. Eisenbahn. — In ähnlicher Weise geht auch L. Th. Knaus vor. — Wie man sieht, geht auch hier die Anknüpfung des bisweilen ziemlich weit hergeholten Lehrstoffes an dem leitenden Faden der Jahreszeiten nicht ohne gewissen Zwang vor sich. In Lehrgängen dieser Art waltet schon die Tendenz vor, die einzelnen Lehrfächer ihrer Selbständigkeit zu entkleiden und in dem Anschauungsunterricht aufgehen zu lassen.

Was endlich die **Methode** des Anschauungsunterrichts betrifft, so hat man hiebei folgende Stufen zu unterscheiden: 1. Vorläufige Umschau (Orientierung) in dem betreffenden Anschauungskreise in freier, zwangloser Weise und allgemeine Besprechung desselben. 2. Benennung der einzelnen angeschauten Gegenstände. 3. Anordnung (Gruppierung derselben nach Zahl), Einheit, Mehrheit zwei .... drei ....), Stoff, Lage. 4. Auffindung des Gebrauches der Gegenstände (Zweck). 5. Beschreibung derselben nach Gestalt, Größe und Zusammensetzung, nach Farbe, Glanz, Härte, Klang, Geruch, Geschmack, überhaupt nach den physikalischen Eigenschaften. 6. Vergleichen und Unterscheiden der einzelnen Anschauungsobjecte. 7. Sittliche Belehrung. — Die Hilfsmittel des Anschaungs-Unterrichtes sind: 1. Der Gegenstand selbst; dieser gewährt die unmittelbare volle Anschauung, welche durch kein anderes Mittel vollkommen ersetzt werden kann. Die Anschauungsobjecte werden theils vorgeführt, theils in der Natur selbst aufgezeigt, nach Umständen auch aufgesucht; sie werden gesammelt und in Cabineten und Museen aufgestellt, nach Umständen z. B. Thiere und Pflanzen zuerst präpariert, um gegen das Verderben geschützt zu werden. 2. Das Modell; dieses kommt dem Gegenstande am nächsten, indem es die Körperlichkeit desselben nach allen drei Dimensionen des Raumes, und zwar meist im verkleinerten Maßstabe nachbildet, wodurch bei großen, ausgedehnten Gegenständen, z. B. bei Gebäuden, geographischen Objecten und dgl. die Übersichtlichkeit ungemein gefördert wird. Vor dem Bilde hat das Modell den Vorzug, dass es unendlich viele Ansichten des Objectes, je nach dem Standpunkte des Beschauens bietet, während das Bild nur eine einzige Ansicht desselben gewährt. 3. Das Bild, welches entweder in Farben ausgeführt, oder nur schwarz sein kann. Durch die Farbe wird seine Wirksamkeit allerdings bedeutend erhöht. 4. Die

Zeichnung, welche nur die Umrisse des Gegenstandes wiedergibt und 5. das Diagramm (s. d.), welches gewisse allgemeine Beziehungen des Anschauungsganzen versinnlicht, und selbst abstracte Gegenstände zu veranschaulichen sucht. (Vgl. den Art. Lehrmittel.) Zur Veranschaulichung gehört endlich nicht bloß das Vorzeigen, sondern auch das Vormachen, wenn es sich um Übungen, Anwendungen und Fertigkeiten handelt; also das Vorsprechen, Vorlesen, Vorschreiben, Vorzeichnen, Vorturnen, Vorspielen, Vorsingen, Vorerzählen, Vorübersetzen u. s. w. Durch ein solches Vormachen wird auf praktischem Wege schnell und sicher erreicht, was man auf theoretischem Wege durch weitläufige Anleitungen und Regeln nur mühsam zustande bringt. — Schließlich muss noch vor einer Verirrung beim Anschauungs-Unterricht gewarnt werden, welche darin besteht, dass man demselben anstatt der wirklichen Anschauung einen abgezogenen Begriff zu Grunde legt, indem man nicht von einem concreten Gegenstand, sondern vom Allgemeinen ausgeht. Sei die Anschauung eine directe oder indirecte, immer muss sie sich auf einen concreten, individuellen, wahrhaft anschaulichen Gegenstand, nicht aber auf ein Gemeinbild anlehnen. Man wird also beim Anschauungs-Unterricht nicht von der Stube überhaupt sprechen, sondern von der besonderen Stube, in der wir uns befinden, also von der Schulstube; gelangt der Anschauungs-Unterricht zur Besprechung von Fluss und Berg, dürfen die betreffender Erörterungen nicht aus der Luft gegriffen, sondern müssen vielmehr an ein wirkliches Gewässer und an eine wirkliche Bodenerhebung der Heimat, und seien dieselben noch so unbedeutend, geknüpft, eventuell die Kinder zum nächsten Bächlein oder Berglein hingeführt werden.

Literatur. Die sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache von v. Türk (Mitarbeiter Pestalozzis in München-Buchsee, gest. 1846), 1. Auflage. 1811. — Erste fassliche Anweisung zum vollständigen deutschen Sprachunterricht, enthaltend das Sprechen und Zeichnen, Lesen und Schreiben, Beschauen und Verstehen 2c., von W. Harnisch. 1839. — Anleitung zu Denk- und Sprechübungen, als der naturgemäßen Grundlage für den gesammten Unterricht, besonders aber für den ersten Sprachunterricht in Volksschulen, von F. H. G. Grassmann. Mit drei Kupfertafeln. Zweite Auflage. 1834. — Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule, oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule. Bearbeitet von Dr. F. A. W. Diesterweg. Vierte verbesserte Auflage. 1845. — Theoretisch-praktisches Handbuch für den Anschauungsunterricht von Friedrich Harder. Achte Auflage. 1880. — Der Anschauungsunterricht in den Elementarclassen. Nach seiner Aufgabe, seiner Stellung und seinen Mitteln dargestellt von Karl Richter. Gekrönte Preisschrift. 1875. — Der Anschauungsunterricht. Seine Geschichte, seine Stellung in den Elementarclassen und seine methodische Behandlung von W. Armstroff. 1875. — Der Anschauungsunterricht für die untern und mittleren Classen der Volksschule. Von Georg Luz. Dazu Lehr- und Lesestoffe für den Anschauungsunterricht in untern und Mittelclassen der Volksschule. 1871. — Der Anschauungsunterricht in der Volksschule. Oder: Anschauen, Denken, Sprechen und Schreiben zur Begründung der Realien, des Styls und der Grammatik. Von J. H. Fuhr und J. H. Ortmann. 1873—1880.— Lehrplan für den Anschauungsunterricht. 2. Schuljahr. Berathen und festgestellt von dem Lehrer-Collegio der städt. Bürgerschule zu Gera. Von Dir. Dr. Bartels. 1877. — Theoretisch-praktische Anweisung zum Anschauungsunterricht für Elementarlehrer, Lehrerinnen und Eltern. Von Carl Dambeck. Hamburg, 1869. — Praktische Anweisung zu einem den Fachunterricht der Oberclassen begründendeu Anschauungsunterricht. Von Dir. Ernst Eckardt. Leipzig. 1874. — Der Anschauungsunterricht für die zwei ersten Schuljahre. Von Pfr. Vict. Aug. Jäger. Stuttgart, 1864. — Materialien für den Anschauungsunterricht und Heimatskunde (Text zu Len's vier großen color. Wandtafeln). Von Heinrich Stahl. 2. Ausg. Wiesbaden, 1866. — Der Anschauungsunterricht. Seine theoretische Begründung und praktische Ausführung. Im Anschlusse an die Winkelmann'schen Bildertafeln bearb. von Lehr. Jul. Treuge. Münster, 1879. — Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge ausgeführt von C. Wrage. Altona, 1880.

Anwendbarkeit des Unterrichts bezeichnet den didaktischen Grundsatz: „Unterrichte praktisch"; denn praktisch wird der Unterricht sein, wenn er eine Anwendung

gestattet. Diese Anwendung liegt jedoch keineswegs in der unmittelbaren Nützlichkeit des Unterrichts für künftige Berufsstellungen, oder in der Berücksichtigung besonderer Lebensverhältnisse — sie besteht vielmehr in der Verwendbarkeit des Lehrstoffes im Dienste der Bildung, d. i. in den Beiträgen, die derselbe zum Ausbau des Gedankenkreises liefert. — Eine Anwendung des Unterrichtes findet schon statt, wenn man zu dem, was in einer Unterrichtsstunde gewonnen oder eingeübt worden, bei späteren Veranlassungen wieder zurückkommt, um das neuere durch das ältere zu stützen. Hier findet also die Anwendung in der Form einer freien Wiederholung statt. Eine wirkliche Anwendung des Unterrichtes ist es, wenn man zu den durch ihn bereits festgestellten allgemeinen Grundwahrheiten, Lehrsätzen, Regeln, Maximen in allen jenen Einzelfällen zurückkommt, die sich unter dieselben subsumieren lassen, und sich im Denken und Wollen durch dieselben bestimmen läſst. So liegt die Anwendung des Sprachunterrichts selbstverständlich darin, daſs man sich in Wort und Schrift nach den durch ihn festgestellten Sprachgesetzen richtet. Die Anwendbarkeit des physikalischen Unterrichts ist sehr groß, da wir auf Schritt und Tritt von Naturerscheinungen umgeben sind, welche eine Deutung nach physikalischen Gesetzen erheischen; abgesehen von den Experimenten, welche gleichfalls eine Anwendung des bereits angeeigneten physikalischen Lehrstoffes erheischen. Beim Gesinnungsunterricht kommt es darauf an, daſs die Obersätze der ethischen Beurtheilung, die durch ihn gewonnen worden sind, und die in den von Herbart aufgestellten fünf sogenannten praktischen Ideen culminieren, auch wirklich auf alle sich darbietenden Fälle des Wollens und Handelns sowohl in der Geschichte, als im Leben angewendet werden. Schrecklich ist ein Unterricht, welcher eine Arbeit verrichtet, die Niemandem zugute kommt, welcher Gebilde schafft, um die sich deren Inhaber niemals kümmert; ein Unterricht, der nur fortwährend die Ackerkrume des Bewuſstseins aufreißt, ohne jemals den befruchtenden Samen der fortwirkenden Erkenntnis in dieselbe zu senken. Die mindeste Anforderung an den Unterricht geht also dahin, daſs der Schüler mit dem Gelernten überhaupt irgend etwas anzufangen wisse, daſs man ihm also Gelegenheiten eröffne, sein Wissen in der Form der Ausübung zu bethätigen. Bei den Fertigkeiten, zu denen auch Lesen und Schreiben gehören, liegt die Ausübung im Können der Sache selbst, sie kann aber auch bei den reinen Kenntnissen dadurch veranlaſst werden, daſs man von dem Lehrstoff aus Anregungen ausgehen läſst, die sich auf das Alltagsleben der Kinder beziehen, so daſs der Gegensatz zwischen Schule und Leben so viel als möglich gemildert wird. Der Lehrstoff der Schule soll in den freien Gesprächen der Kinder wiederklingen; er soll mit dem Privatleben derselben zusammenhängen, in ihren häuslichen Beschäftigungen und Spielen zur Anwendung gelangen, wozu allerdings eine Verständigung zwischen Schule und Haus nothwendig ist. Das Sammeln von Naturkörpern, das Nachzeichnen und Modellieren von Gegenständen (in Thon, Pappe und dgl.), von denen in der Schule gesprochen wurde, die Selbstanfertigung von Karten, die in der Schule vorgeführt wurden, die Anstellung von Beobachtungen und Experimenten, sowie die Ausführung von Entwürfen und Vorführung von Ausflügen, zu denen der Schulunterricht angeregt hatte, gehören hierher. — Eine Übertreibung dieses Grundsatzes wäre es dagegen, wenn man aus dem Unterrichte alles entfernen wollte, dessen unmittelbarer Nutzen fürs Leben nicht sofort abzusehen ist. Denn der Zweck des Unterrichts ist ja nicht die Abrichtung für besondere Lebensverhältnisse, die sich gar nicht voraussehen und vorausbestimmen lassen, sondern vielmehr die Erziehung des Lehrlings durch Heranbildung eines harmonisch geschlossenen Gedankenkreises, auf dessen Grundlage sich der künftige Charakter erheben soll.

Dieser Grundsatz kehrt sich gegen die Ausschreitungen des didaktischen Materialismus (s. d.) und betont das active Können gegenüber dem bloßen passiven Wissen. Dieses Können ist eben die Gewandtheit und Fertigkeit in der Hand-

habung und Anwendung dessen, was in der Schule gelernt wurde und besteht theils in der Fertigkeit der mündlichen Darstellung des Wissens, theils in der fertigen Behandlung der Anwendung des Wissens auf Aufgaben aller Art.

Bei all seiner praktischen Richtung wird der Unterricht dennoch unter allen Umständen eine gewisse Idealität behalten müssen, welche dazu beiträgt, den Lehrling über das Gemeine im Leben zu erheben und seine Gedanken auf das Hohe und Edle zu richten.

In der Geschichte des Unterrichtswesens vertreten Comenius und Pestalozzi mehr die ideale, Locke und Basedow mehr die praktische Richtung. Auch die Gegenwart scheint eher der praktischen, als der idealen Richtung zugekehrt zu sein. Die richtige Mitte vertritt hier Diesterweg, indem er sagt: „Unter praktischer Richtung verstehe ich nicht die unausgesetzte Berücksichtigung des künftigen unmittelbaren Bedarfs im engen Lebenskreise, sondern die Art des Unterrichtes, welche dem Schüler nichts gibt, ihn zu nichts anleitet, was weder für die Erhellung des Kopfes, noch für die Erwärmung des Gemüthes, noch für die Stärkung der Willenskraft eine Bedeutung hat. Alles was er lernt, muss unmittelbar entweder auf den menschlichen Geist oder im menschlichen Leben anwendbar sein."

Apperception. Apperception ist die Form, in welcher sich der Bildungsprocess in unserem Bewusstsein vollzieht. Sie besteht in der Unterordnung des Neuen unter das Alte und ist eine Art Assimilation der Vorstellungen, wobei die neueren Vorstellungen nach Maßgabe der älteren und stärkeren umgewandelt werden. Die Fülle des Erfahrungsstoffes, den uns die Sinne zuführen, kann nämlich auf keine andere Weise gegliedert, d. h. geformt oder „gebildet" werden, als dadurch, dass Verwandtes auf Verwandtes bezogen, vieles unter einen gemeinschaftlichen Gesichtspunkt gebracht, vor allem aber das Besondere dem Allgemeinen untergeordnet wird. Dies ist ein Verdichtungsprocess des Vorstellens, an welchem sich einerseits das Denken (s. d.), andererseits die Sprache (s. d.) in der Form der Apperception betheiligen. Im Verlaufe des Seelenlebens bilden sich nämlich starke Vorstellungsgebilde, welche sich in die Aufnahme und in den Verlauf der neueren Vorstellungen einmischen, um dieselben nach ihrem eigenen Inhalte zu gestalten. Es sind dies die appercipierenden Vorstellungen, die unter den Namen von Erfahrungen, Begriffen, Grundsätzen, Gesichtspunkten, Lieblingsvorstellungen, Gewohnheiten u. dgl. unsere Auffassung der Außenwelt bestimmen. Was wir wahrnehmen, erfahren, auffassen, tritt nicht ohne weiters, so wie es ist, im Bewusstsein auf, sondern wird erst mit jenen älteren appercipierenden Vorstellungsgebilden, welche bei dieser Gelegenheit reproduciert werden, verglichen, um sich nach dem Inhalte derselben zu richten, so dass wir neuere Wahrnehmungen mittelst der älteren appercipierenden Vorstellungen wie durch ein farbiges Glas anschauen. — Die Apperception ist sehr wichtig. Sie bringt in unser Seelenleben eine gewisse Stetigkeit und Festigkeit hinein, indem sie die neueren Eindrücke den älteren unterordnet, alles an seinen richtigen Platz und in die richtige Beziehung zum Ganzen einstellt, und dadurch an jener organischen Ausgestaltung unseres Bewusstseins arbeitet, welche wir „Bildung" nennen. Durch die Apperception wird das Einzelne festgehalten und bleibt unvergessen, während es sonst flüchtig an uns vorübergienge. Die appercipierenden Vorstellungen sind die besten Gedächtnisstützen (Hilfen). Die Apperception ist sehr wichtig für die Aufmerksamkeit. Einem Gegenstande Aufmerksamkeit zuwenden, heißt die Vorstellung desselben gegen die sie bedrohende Hemmung im Bewusstsein festhalten. Selbst die unbedeutendste Erscheinung wird lebhaft festgehalten, sobald sie einer freisteigenden Apperceptionsmasse begegnet. Unsere geistige Aufmerksamkeit wendet sich unwillkürlich jenen Vorstellungen zu, welche in unserem Bewusstsein appercipierende Vorstellungsmassen

antreffen. Da die Bildung von Apperceptionsmassen bei verschiedenen Individuen verschieden ist, indem sie von der biographischen Entwickelung derselben abhängt, so ist es begreiflich, dass die Aufmerksamkeit und ihr höherer und anhaltender Ausdruck: das Interesse bei verschiedenen Menschen verschiedenen Erscheinungen sich zuwendet. Der Juwelier entdeckt den Makel im Diamanten, aber er achtet weniger auf die feinen Unterschiede im Blütenstande der Pflanze, für welche der Botaniker so scharfsichtig ist; dem Arzte entgeht nicht das geringste Krankheitssymptom des Patienten, allein er bemerkt nicht die Mängel an Bettzeug und Wäsche, welche seine Frau vor allem wahrgenommen haben würde. Für die Bildung des Einzelnen und des Volkes ist nichts so charakteristisch, als die Gegenstände, mit denen sich ihre Aufmerksamkeit am liebsten beschäftigt. Je allgemeiner jene Bildung ist, desto weiter ist der Kreis dieser Gegenstände. Bei dem bildungslosen Kinde ist auf geistige Aufmerksamkeit nicht zu rechnen; sein Vorstellen folgt nur der Richtung der stärksten sinnlichen Eindrücke und dem Reize der Neuheit. Darum bleibt es die schwierigste Aufgabe des ersten Unterrichtes, die Aufmerksamkeit des Kindes zu packen; Anknüpfung an das bereits Bekannte, passende Einleitungen und die Zuhilfenahme sinnlicher Reize sind hiezu die geeignetsten Mittel.

Wo keine Apperception stattfindet, gehen die Erscheinungen gleichgiltig an uns vorüber. Sie ist es, welche die flüchtige Wahrnehmung festhält und durch Verknüpfung derselben mit den bereits gewonnenen Vorstellungsmassen zu einem bleibenden Eigenthume unseres Bewusstseins macht. Die ersten Apperceptionen sind ungemein roh, da sie auf die allgemeinste Ähnlichkeit zwischen der appercipierenden und der appercipierten Vorstellung hinauslaufen, wie wir es bei der Mythenbildung des Volksthums und bei den Urtheilen der Kinder wahrnehmen. Erst durch wiederholte Acte der Apperception werden die appercipierenden Vorstellungen selbst verschärft, indem die Unterschiede hervortreten, und dasjenige, was früher zusammengefasst wurde, auseinandergehalten wird. (Apperception des Sternenhimmels bei fortschreitender Astronomie.) In Nachahmung dieses Vorganges hat auch der Unterricht mit den allgemeinsten Apperceptionen anzuheben und zu immer freierer Unterscheidung fortzuschreiten, ein Vorgang, der sich mit Rücksicht auf das Fortschreiten vom Ganzen zu den Theilen als ein analytischer bezeichnen läfst.

Bisweilen geschieht es, dass sich die neueren Erfahrungen durch die älteren nicht appercipieren lassen. Alsdann kehrt sich der Gang der Apperception um, indem die vormals appercipierende Vorstellung nun selbst zur appercipierten wird. Dies ist der Fall, wenn unsere Lebensanschauungen durch schlagende Erfahrungen berichtigt werden, wenn unsere religiösen Ansichten wechseln, wenn wir von der Untreue unseres Freundes überzeugt werden u. dgl. Solche Wandlungen gehen alsdann unter heftigen Gefühlsaufregungen vor sich. — Eine wichtige Abänderung erfährt die Apperception in jenen Fällen, wo die Vorstellungen des einen Individuums durch jene eines anderen appercipiert werden, wo also die appercipierende und appercipierte Vorstellung gleichsam an verschiedene Köpfe vertheilt sind. Bei der Erziehung werden die Vorstellungen des Zöglings durch jene des Erziehers appercipiert. Zu diesem Behufe muss der Zögling erstens die Vorstellungen des Erziehers in sich aufnehmen, und diese Vorstellungen müssen zweitens in seinem Bewusstsein jenes Übergewicht erlangen, welches die appercipierenden Vorstellungen vor den übrigen auszeichnet. Die erstere Bedingung wird durch den Unterricht, die zweite durch die Autorität des Erziehers hergestellt. Die unterrichtlichen Mittheilungen erhalten nämlich deshalb ihr Gewicht für den Zögling, weil sie von dem Erzieher ausgehen, d. h. weil diese Vorstellungen mit dem Bilde verschmelzen, welches sich der Zögling von dem Erzieher macht und welches Bild eben durch die Autorität hochgehalten wird; die Erziehung ist also eine fortdauernde Apperception, je größer ihre Erfolge sind, desto mehr wird das Bewusstsein des Zöglings jenem seines Erziehers ähnlich.

Approbation der Lehrbücher. Die Fortschritte der Lehrkunst hängen mit der Vervollkommnung des Lehrapparates aufs engste zusammen. Mit fast alleiniger Ausnahme der sokratischen Lehrmethode, deren Erfolg ausschließlich auf dem didaktischen Tacte des Lehrenden beruht, kann kein Lehrer eines äußerlichen Lehrapparates entbehren. Zwischen diesem äußerlichen Lehrapparate einerseits und den inneren Dispositionen des Lehrplanes und Lehrganges anderseits besteht eine Wechselbeziehung, von deren Congruenz oder Incongruenz der schließliche Unterrichtserfolg im hohen Grade mitbedingt ist. — Der Lehrapparat in seiner einfachsten und gewöhnlichsten Form ist das Lehrbuch. In der That sehen wir auch, dass die Fortschritte der didaktischen Kunst sich äußerlich in der Perfection der Lehrbücher ausprägen und mit derselben gleichen Schritt halten. Das Lehrbuch enthält den Plan vorgezeichnet, dem sich die didaktische Thätigkeit des Lehrenden unterordnen muss. Ihm, dem Lehrbuche, muss er einen guten Theil der Freiheit opfern, welche das eigentliche Lebenselement der didaktischen Bewegung ist. Thut er dies mit froher Dahingabe, weil er sich in innigster Übereinstimmung mit den Dispositionen des Lehrbuches weiß, so ist der Erfolg ihm gesichert; thut er dies mit innerem Widerstreben, weil die Dispositionen des Lehrbuches mit seinen Überzeugungen streiten, so kann aus diesem Verhältnisse zwischen Lehrer und Lehrbuch kein Heil entspringen. Sind diese Bemerkungen richtig, so ist der oft gehörte Satz „Der Lehrer ist das beste Lehrbuch" gerichtet; er hat allenfalls einen Sinn dort, wo der Lehrer in der Lage ist, das ihm nicht zusagende Lehrbuch wegzuwerfen — er ist barer Unsinn dort, wo derselbe durch die positiven Gesetze und Verordnungen, so wie durch sein didaktisches Gewissen angewiesen ist, dem Lehrbuche, das alle Schüler in der Hand haben und zu dem sie mit mindestens gleicher Achtung wie zum Lehrer selbst emporblicken, zu folgen. — Bei dieser geistigen Ehe, welche zwischen Lehrer und Lehrbuch besteht, scheint also die Forderung, dass das Lehrbuch ein Gegenstand der Wahl von Seite des Lehrers sein soll, sich von selbst zu verstehen. Die Neigung als Angemessenheit der äußeren Objecte in die subjective Verfassung des Menschen spielt selbst in der ökonomischen Welt eine so hervorragende Rolle, dass man behaupten kann, ein Lehrer werde mit einem objectiv schlechteren, ihm aber zufälligerweise zusagenden Lehrbuche mehr erzielen, als mit einem objectiv besseren Lehrbuche, dessen Standpunkt und Disposition seiner eigenen geistigen Verfassung zuwiderläuft. — Der Gedanke, die Schulen eines großen Ländergebietes auch bezüglich der Lehrbücher zu uniformieren, hat — wir verkennen es durchaus nicht — manche Opportunitätsgründe für sich, und man hat die Eltern auf seiner Seite, wenn es sich um Maßregeln handelt, um den kostspieligen Wechsel der Lehrbücher, der sich insbesondere bei dem Übergang von einer Lehranstalt zur anderen dem väterlichen Säckel fühlbar macht, zu beseitigen oder zu beschränken. Und auf jener Stufe des Unterrichts, wo das Lehren mehr ein mechanisches Einprägen ist, wie beim Elementarunterrichte, wird man nicht umhin können, dem Streben nach einer gewissen gleichförmigen Continuität Rechnung zu tragen, und zwar schon aus dem Grunde, weil die Lehrbücher für diese Stufe so wohlfeil als möglich zu haben sein müssen. Allein auch hier muss der Lehrerschaft ein freier Spielraum offen stehen, „gerade der bessere Lehrer, dem es am ernstesten darum zu thun ist, geistig seine Schüler anzuregen, wird es am schwersten empfinden, wenn ihn die Fesseln eines Lehrbuchs drücken, das seiner geistigen Individualität widerstrebt, und nur dem Frohndiener, der seine Lehrstunden abmacht, wie der Copist seine Kanzleistunden, wird es einerlei sein, nach was er lehren soll." Also urtheilt der berühmte Pädagog Nagel in Dr. K. A. Schmid's „Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens" unter dem Artikel: „Lehrmittel". Gegen die Uniformierung der Lehrbücher sprechen jedoch noch weitere Gründe. Wir haben oben nachgewiesen, dass die

Fortschritte der didaktischen Kunst von der Verbesserung der Lehrbücher abhängig sind. Daraus folgt, dass es im Interesse des Unterrichts liegt, die literarische Production auf dem Gebiete des Lehrbuchs nicht zu hemmen, sondern zu fördern. Diese literarische Production ist aber lahmgelegt, sobald für die Schulen eines großen weiten Ländergebietes auf eine namhafte Reihe von Jahren nur Lehrbücher einer Art in der Praxis erhalten werden, wie es bei uns in den früheren Zeiten der Fall war. Man kann noch vielseitig der Meinung begegnen, dass an dem Lehrbuche nichts gelegen sei, dass nichts leichter sei, als ein Lehrbuch zu machen u. dgl. — und bezüglich einer gewissen Sorte von Lehrbüchern ist das letztere ganz gewiss wahr — dagegen müssen wir bemerken, dass die höchste wissenschaftliche Tüchtigkeit für sich allein zur Abfassung eines guten Lehrbuches nicht ausreiche, und dass hiezu vor allem die Vertrautheit mit den Bedürfnissen der Schule gehöre, die man zunächst bei jenen voraussetzen kann, die da in Schulen lehren. — Es ist eine auffallende Thatsache, dass die Vervollkommnung der technischen Instrumente des Lehrens, der Lehrbücher, insbesondere in jenen Unterrichtszweigen einen unleugbar hohen Aufschwung erreicht hat, die ihre Schüler und Pfleger nicht in den öffentlichen Unterrichtsanstalten, sondern unter dem großen Publicum haben. So insbesondere die modernen Sprachen. Die Methoden Ahn's, Ollendorff's, Toussaint-Langenscheidt's haben die Aneignung der modernen Cultursprachen in einem Grade erleichtert, der wenig mehr zu wünschen übrig lässt. Dies wäre nicht möglich gewesen, wenn das große Publicum hätte gezwungen werden können, diese Sprachen nach dem approbierten Lehrbuch irgend einer besonderen Celebrität zu lernen. Wir stimmen daher vollkommen mit Nagel überein, wenn er sagt: „Es bleibe daher zunächst dem einzelnen Lehrer die Wahl des Lehrbuches für seinen Unterricht; jedoch zur Erhaltung der nöthigen Einheit des ganzen Schulwesens sowohl, als auch zur Abwehr gröberer Missgriffe behalte sich die Centralbehörde in jedem einzelnen Falle vor, nach eingegangenem Berichte des Vorstands der Anstalt und wenn das Lehrbuch mit anderen in innigerem Zusammenhange steht, nach eingeholter Ansicht des Lehrconvents ihre Zustimmung zu ertheilen oder zu versagen, was sie thun soll nicht mit rigoroser Strenge und kleinlichem Streben nach Uniformität, sondern mit der Achtung vor der Individualität jedes Mannes, dem ein Amt anvertraut ist, soweit dies nur irgend mit der Rücksicht auf das Ganze erträglich ist." In Österreich, wo die Schulbücherproduction unter dem Drucke des amtlichen Schulbücherverlags viel zu leiden hat, hat sich der im Jahre 1879 abgehaltene siebente allgemeine österreichische Lehrertag gegen das Privilegium dieses Verlags und gegen die Doppelstellung der Staatsgewalt als Concurrent und Preisrichter in einer Person ausgesprochen und folgende Resolutionspunkte zum Beschlusse erholen: 1. Der staatliche Schulbücherverlag wirkt auf die Schulverhältnisse aller Länder und Landestheile, in denen ein Privatverlag besteht, nachtheilig ein. 2. Für die endgiltige Erledigung der Approbationsgesuche soll eine Maximalfrist gesteckt werden. 3. Zur Erstattung von Gutachten über die ihnen von den Landesschulbehörden zugewiesenen Bücher sollen eigene Commissionen eingesetzt werden, in denen die Lehrerschaft der öffentlichen Volks- und Bürgerschulen durch freigewählte Abgeordnete vertreten ist. 4. Die Bescheide, mögen sie ablehnender oder gewährender Art sein, sind im Interesse der möglichsten Verbesserung der Bücher bei Umarbeitungen oder Veranstaltung neuer Auflagen, mit Abschriften der betreffenden Gutachten belegt, den Petenten zuzustellen. 5. Es soll gestattet sein, Bücher im Manuscripte zur Approbation vorzulegen.

Arbeit. Einer der fundamentalsten Angelpunkte in der physischen und moralischen Weltordnung ist die Arbeit. Alle Wissenschaften müssen zu derselben Stellung nehmen, so auch die Erziehungslehre. Vom naturwissenschaftlichen Standpunkte ist

Arbeit eine Bewegung infolge eines gestörten Gleichgewichtszustandes. Mit der Herstellung des Gleichgewichtes ist die Bewegung, daher auch die Arbeit erloschen. So beruht die Arbeitsleistung einer Dampfmaschine wesentlich darauf, dass das Gleichgewicht zwischen dem äußeren Luftdrucke und der Spannkraft des auf den Kolben im Dampfcylinder wirkenden Dampfes periodisch gestört wird. In dem lebendigen Organismus ist die Quelle aller Arbeit, „das Freiwerden von Spannkräften infolge der Sättigung chemischer Affinitäten", es sind dies Gleichgewichtsstörungen, welche durch elektrische Vorgänge, Diffusionsbewegung zwischen Blut, Gewebsflüssigkeit und Luft, sowie Änderungen der chemischen Gleichgewichtslage hervorgerufen werden. — Vom physiologischen Standpunkte ist jede Arbeit, ob sie mit den Muskeln oder mit dem Gehirn vollzogen wird, mit gewissen Veränderungen in der Beschaffenheit der arbeitenden Organe verbunden. Diese Veränderungen bestehen hauptsächlich in einer Steigerung der chemischen Processe in den Geweben und in einer ungleichmäßigen Blutvertheilung, die theilweise durch lebhafteres Zuströmen von Blut zu dem arbeitenden Körpertheil, theilweise durch behinderten Blutabfluss infolge von Druck auf die Organe zu Stande kommt. — In hygienischer Beziehung ist die Arbeit an den Rhythmus von Ermüdung und Erholung gebunden. Jene ist eine Folge der unter Hinzutritt von Sauerstoff vor sich gehenden Consumtion gewisser Nährstoffe und der Anhäufung von Zersetzungsstoffen (Schlacken), die auch dann schon ermüdend wirken, wenn auch weiteres Arbeitsmaterial in Form von unverbrauchten Nährstoffen noch vorhanden wäre. Die Erholung dagegen beruht auf der Auswaschung der Ermüdungsstoffe (Kohlensäure, Wasser u. s. f.) und auf der Zufuhr frischer Bedarfsstoffe. „Ist einmal Ermüdung eingetreten, so kann dieselbe nur durch längere Ruhe wieder beseitigt werden. Während der Ruhe werden die Schlacken des Stoffwechsels aus den Organen ausgewaschen, die Gewebe erhalten das zum Beginne neuer Thätigkeit nothwendige Ernährungsmaterial, und es tritt wieder eine gleichmäßige Blutvertheilung ein; endlich wird während der bedeutendsten Arbeitspause, die wir uns gestatten, während des Schlafes, im Körper Sauerstoff aufgespeichert, der dann den Organen, wenn sie ihre Thätigkeit wiederbeginnen, zugute kommt. Eine richtige Vertheilung von Arbeit und Arbeitspausen, namentlich eine vollkommene Befriedigung des Schlafbedürfnisses, und sodann eine, die Leistungsfähigkeit des Organismus nicht übersteigende Arbeitsgröße sind also Bedingungen, deren Erfüllung eine erfolgreiche Thätigkeit des Menschen ohne Gesundheitsstörungen möglich macht." — Eine sehr wichtige Rolle bei der Ausdauer in der Arbeit spielt der Beschäftigungswechsel. Wenn nämlich die Ermüdung innerhalb einer Gruppe von Muskeln und Nerven, oder innerhalb eines Organs bereits eingetreten ist, kann die Arbeit in einer anderen, bisher intact gebliebenen Gruppe mit Erfolg fortgesetzt werden, allerdings nur bis zu jenem bald eintretenden Stadium, wo sich durch den Blutumlauf die Ermüdung über den ganzen Körper verbreitet hat. So übertragen wir beim aufrechten Stehen das Körpergewicht abwechselnd von einem Beine auf das andere und müssten bald zusammensinken, wenn wir nach Art der Soldaten alle Muskeln stramm zu halten gezwungen wären. Selbst im Schlafe wechseln wir die Körperlage, damit nach und nach andere Muskelpartien in Thätigkeit versetzt werden. Kein Beschäftigungswechsel ist jedoch von solcher Wichtigkeit, wie jener zwischen körperlicher und geistiger Anstrengung. Körperliche Arbeit wirkt geradezu als Erholung nach geistiger Abspannung, und zwar deshalb, weil es für die Ableitung des Blutes vom Gehirne kein wirksameres Mittel gibt als körperliche Bewegung, insbesondere jene der unteren Extremitäten. — Aber selbst auf rein geistigem Gebiete wird die Arbeitstüchtigkeit durch einen angemessenen Wechsel der Beschäftigung namhaft erhöht. Durch die Theilung der Arbeit, welche dem

Einzelnen ein eng umgrenztes Arbeitsfeld mit einer sich stets gleichbleibenden Beschäftigung anweist, wird zwar der Gesammterfolg der volkswirtschaftlichen Arbeitsleistungen erhöht, die Leistungsfähigkeit des Einzelnen aber durch Einschränkung des Wechsels herabgesetzt. — In seelendiätetischer Hinsicht kommt es jedoch auch auf den Rhythmus an, in welchem Arbeit und Erholung wechseln. Der tägliche Wechsel von Berufsbeschäftigung und Ruhe, Wachen und Schlafen genügt hier nicht; vielmehr beweist schon die Einführung des Sonntags (Sabbaths) sowie der verschiedenen Feiertage und Ferialzeiten, dass auch eine auf längere Zeiträume berechnete Periodicität noth thut, d. h. dass man nach längerer Arbeitscampagne längere Ruhepausen braucht. Endlich soll auch in der Intensität der Arbeit ein gewisser Wechsel Platz greifen, das mechanische Einerlei des Berufslebens durch zeitweilige Einlegung von Maximalleistungen sowohl nach der Seite der Arbeit, als auch der Erholung unterbrochen werden. Schon Hufeland spricht sich für derlei Unterbrechungen aus, und in unseren Tagen ist es insbesondere Dr. Gustav Jaeger, welcher die Arbeits- und Vergnügungsexcesse, die letzteren namentlich in der Form des mannigfachen Sports, wie ihn die Engländer lieben, in Schutz nimmt.

In ganz anderen Beziehungen erscheint uns die Arbeit, wenn wir sie nicht vom Standpunkte des Einzelnen, sondern der Gesammtheit ins Auge fassen. Die volkswirtschaftliche Arbeit ist das schaffende Princip in der menschlichen Gesellschaft; das, was sie schafft, sind Werte; Dinge, denen die Wertseigenschaft zukommt, heißen Güter. Die ökonomische Welt äußert sich als eine Circulation von Gütern, als Kreislauf der Arbeit, zwischen den beiden Polen der Production und Consumtion. Die physische Natur zeigt uns Stoffe und Kräfte in mannigfach wechselnder Durchdringung. Ihr gegenüber steht der Mensch mit seinem vielgestalteten, nicht minder wechselnden Bedürfnisse. Allein Stoff und Kraft, wie sie in der Natur vorliegen, sind noch nicht angemessen dem Bedürfnisse des Menschen. Hier ist der Felsen und der Wald, und der Mensch braucht eine Wohnung; dort hängt die reife Frucht, und seine Hand kann sie nicht erlangen; hier wächst das Korn, allein unzerrieben mundet es nicht, und der Wildbach, seiner Freiheit froh, will noch nicht die Mühlsteine treiben; die thierische Wolle und die Pflanzenfaser sind bereit, die Blöße des Menschen zu decken, allien nicht ohne Zuthun desselben. Alles harrt einer Umformung, einer Umänderung, um aus dem bloßen Naturproducte ein Befriedigungsmittel menschlicher Bedürfnisse, d. h. ein Gut zu werden. Die Natur muss eine Revolution erfahren, um aus ihrem selbstischen Dasein herauszutreten und sich dem Bedürfnisse der Menschenwelt zu accommodieren. Der Antrieb zu dieser Ummwälzung muss von dem Menschen selbst ausgehen, denn er allein kann die Angemessenheit zwischen den Naturobjecten und seinen Bedürfnissen herstellen, und die Bewegung, welche dies zum Gegenstande hat, ist — die Arbeit. Die Bewegung der Arbeit ist eine zweite Schöpfung — eine Schöpfung von Gütern und Werten. Dinge, die keinen Wert hatten, erlangen durch die Arbeit die Gutseigenschaft; Güter werden durch dieselbe in ihrem Werte gesteigert. Die Natur erschuf das Zuckerrohr und die Rübe — der Mensch mit seiner Arbeit den Zucker; die Natur den Flachs, die Arbeit Linnen und Hemden; die Natur umgab das Schaf mit dem Vließe von Wolle; der Mensch raubte ihm die Wolle, um sich daraus den Rock zu machen. Ein Centner Stahl in Uhrenbestandtheile und Federmesserklingen verarbeitet, bekommt einen mehr als tausendfach erhöhten Wert. Dieser massenhaften Production entspricht auf der anderen Seite eine eben so massenhafte Consumtion; allein weder Production noch Consumtion ist eine absolute; sie ist nicht Erzeugung und Vernichtung von Stoff und Kraft, sondern nur — Metamorphose, wie alle Processe in der Welt. Der Wald metamorphosiert sich in ein Brettermagazin, dieses in eine Möbelniederlage; der Felsen metamorphosiert sich in rechtwinklig zugehauene Quadern, diese in das plan-

volle Haus; Lumpen werden zu Papier. Allein der höchste Zweck und die letzte natürliche Bestimmung aller Wertproducte ist, von dem Menschen gebraucht und verbraucht zu werden. Das menschliche Bedürfnis hat sie ja in's Dasein gerufen, in der Befriedigung desselben, in der Consumtion durch den Menschen erlischt ihre Bestimmung. Allein nicht vollständig; denn aufgegangen in der Bedürfnissphäre der menschlichen Persönlichkeit sind sie keineswegs in Nichts zerflossen; sie dienen vielmehr dazu, um dem Menschen durch Befriedigung seiner sinnlichen Natur zur Bethätigung der geistigen, zur Geltendmachung seiner Menschenwürde zu verhelfen. Je mehr die physischen Bedürfnisse des Menschen befriedigt erscheinen, desto mehr eröffnet sich ihm das Gebiet einer neuen höheren Production durch Entwicklung und Bethätigung geistiger Kräfte. Durch Consumtion übergehen also die volkswirtschaftlichen Werte nicht in das reine Nichts, sie gehen nur scheinbar in dem Born der durch ihren Gebrauch und Verbrauch befriedigten Persönlichkeit unter, allein nur, um als verjüngte und erhöhte Arbeitslust über die volkswirthschaftlichen Gebiete sich zu ergießen. Die bessere Nahrung, die man dem Arbeiter gibt, stärkt seine Muskeln zu energischerer Arbeitsleistung; die bessere Besoldung, die man dem Beamten, dem Lehrer, dem geistigen Arbeiter gibt, steigert ihre Arbeitslust, setzt sie in die Lage, sich Bücher, Bildungsmittel und durch Theilnahme an erhebenden Erholungen anstatt der drückenden Lebenssorgen geistigen Schwung, ohne den ihre Wirksamkeit schnell auf Null herabsinkt, zu kaufen. So bestätigt sich auch in der ökonomischen Welt der in der physischen unumstößlich geltende Satz, dass in der Natur nichts verloren geht. Dies gilt nicht bloß von der materiellen, sondern auch von der geistigen Consumtion. Der Mensch lebt nicht bloß vom Brode, er lebt von Allem, was seinem Geiste erhöhte Elasticität und productive Schwungkraft verschafft, was ihn dem erschlaffenden Einerlei des Alltagslebens entreißt. Der Arbeiter muss seinen Sonntag, seine Feste, seine erhebenden Unterhaltungen — muss nicht bloß Brod, sondern auch Spiele haben. Dadurch unterscheidet sich ja der ökonomische Mensch von dem bloßen Maschinenrade, welches ja am Ende auch mit Öl geschmiert sein will, um weiter zu functionieren. — So beruht der wirtschaftliche Kreislauf auf einer beständigen Circulation der Werte — nicht nur aus einer Consumentenhand in die andere, sondern aus der Hand der Production in den Rachen der Consumtion und aus diesem letzteren wieder zurück in die Arbeitshand neuer, erhöhter Production. Die wirtschaftlichen Persönlichkeiten sind die Hauptdurchgangspunkte dieses Kreislaufes. Wie die Pflanze mit zahllosen Wurzelfäden ihre Nahrung dem Boden entnimmt, um dieselbe in der geheimnisvollen Werkstätte ihres Organismus höheren Formen zu assimilieren, so consumiert auch der wirtschaftliche Mensch zahllose Werte, allein nur zu dem Zwecke, um dieselben zu höheren Gütern verarbeitet dem Ganzen zurückzuerstatten. In diesem Empfangen und Geben, in dem Gleichmaß von Genuss und Arbeit liegt eben die große Bilanz des wirtschaftlichen Lebens. —

In psychischer Beziehung ist die Arbeit mit eigenthümlichen Gefühlen verbunden, die an den Rhythmus von Ermüdung und Erholung anknüpfen. Jede Arbeit spannt an und ist mit einem gewissen Zwange verbunden, welcher in körperlicher Beziehung von der anhaltenden Anstrengung gewisser Muskelpartien (einförmiges Sitzen, Gehen, Tragen, Heben u. s. w.), in geistiger Hinsicht von dem Drucke der die Arbeit leitenden Vorstellungsmasse gegen die ins Bewusstsein sich drängenden entgegengesetzten Vorstellungen, in beiden Richtungen endlich von einer einseitigen Erschöpfung der Nerventhätigkeit herrührt. In der Seele des Arbeitenden befindet sich nämlich während der ganzen Zeit des Arbeitens eine herrschende Vorstellungsmasse, welche die Vorstellungen des Zweckes, den man erreichen will, und der Mittel, die demselben dienen, in sich schließt. Diese Arbeitsvorstellungsmasse beherrscht das Bewusstsein während der Arbeitszeit mehr oder weniger und übt daher einen mit der Zeit immer fühlbarer werdenden Druck auf die

sonstigen Vorstellungen, die sich in das Bewusstsein des Arbeiters drängen, und zu denen die sonstigen Anliegen, Interessen und Vorstellungskreise des Menschen gehören. — Legt man die Arbeit bei Seite, so tritt die Arbeitsvorstellungsmasse ab, und andere Vorstellungen können dasselbe nun einnehmen — man erholt sich. Diese Erholung, welche in dem Freisein vom Drucke der Arbeit besteht, ist eine bloß negative oder abspannende; würde sie länger dauern, so würde die Leere, die sie mit sich führt, eine Verlangsamung des Vorstellungsverlaufes herbeiführen, die ebenso drückend wäre, wie früher die Arbeit. Daher muss die positive oder erhebende Erholung hinzutreten, die unserem Bewusstsein neue Vorstellungsmassen zuführt, die aber bei ihrem Wechsel keinen Druck auf dasselbe üben. Besonders sind es die Spiele, die durch den reichen Wechsel der Situationen uns anziehen. Die eigentlich sogenannte Unterhaltung sucht uns von der Eintönigkeit der „langen Weile" durch ein zwangloses, erheiterndes Gespräch, durch Spiele, durch Theilnahme an interessanten äußeren Vorgängen, Naturerscheinungen, Festen — durch Dahingabe an die Genüsse der Kunst u. s. f. zu befreien. Als zwanglose Beschäftigung ist sie der Arbeit, die nie von einem gewissen Zwange frei ist, entgegengesetzt.

In sittlicher Hinsicht kommt die Arbeit als eine Übung in der Selbstbeherrschung und als Bethätigung eines starken, ausdauernden Wollens in Betracht, ist also vom Standpunkte der Ideen der inneren Freiheit und Vollkommenheit sittlich wohlgefällig. Gegenüber dem Müßiggange übt jede Art von Beschäftigung einen gewissen wohlthätigen Erziehungseinfluss aus, da sie der natürlichen Unruhe und dem zügellosen Treiben des Zöglings eine Schranke setzt, und seine zerstreuten Gedanken in dem Gegenstande der Beschäftigung sammelt. Die selbstlose Dahingabe des Menschen an eine Beschäftigung, die ohne Rücksicht auf persönliche Neigung und Stimmung, aus Gehorsam gegen Überlegungen höherer Art durch längere Zeit, oft bis zur Erschöpfung betrieben wird, hat etwas Versittlichendes in sich. Als Schule der ernsten Sammlung, der Ausdauer und Anstrengung, des geselligen Zusammenwirkens in der großen ökonomischen Werkstätte der Gesellschaft, vor allem aber als Schule des sittlichen Gehorsams wird die Arbeit stets eine hervorragende sittliche Bedeutung behalten.

Eben deshalb ist die Arbeit auch in pädagogischer Beziehung ungemein wichtig. Auf ihr beruht in der Erziehung die Methode der Beschäftigung, die man in Arbeitshäusern, Correctionsanstalten fast ausschließlich anwendet, die aber bei keiner Erziehung wegfallen darf. Für die erste Erziehung des Kindes ist das Spiel das passendste Beschäftigungsmittel. Es wirkt sehr wohlthätig, indem es für die zügellosen Bestrebungen des Kindes eine zwanglose Ableitung bietet, und indem es das Kind für die ernstere Arbeit vorbereitet. Man beschäftigt die Kinder, um die innere Unruhe, die in ihnen steckt, abzuleiten und allerlei Unfug hintanzuhalten. So sorgt schon im Hause die Mutter für eine gewisse Beschäftigung der Kinder, und wehret den Knaben, um den Ungestüm derselben zu beschwichtigen, kurz, um sich vor ihrer Lebhaftigkeit zu retten. Die Dahingabe an eine ruhige, mit der Haus- oder Schulordnung verträgliche Beschäftigung läßt die ungeregelten Begehrungen, welche die Langweile des Müßigganges hervortreibt, nicht aufkommen, und erstickt im Keime die Regungen jedes ungeberdigen und unvernünftigen Betragens der Kinder. Auf solche Weise werden der unruhigen Lebendigkeit und Thätigkeit des Kindes gleichsam Canäle gegraben, in denen sie ohne Nachtheil abfließen kann; so wird verhütet, dass sie einen falschen Ausweg finde und sich, sei es planlos oder absichtlich, gegen die gesellschaftliche Ordnung kehre. Selbst an dem Unterrichte lernt das Kind arbeiten; denn es wird hiedurch zu einer gewissen Ordnung und Aufeinanderfolge der Thätigkeiten angehalten, „seine Energie in der zweckmäßigen Beherrschung des Gedankenlaufes durch den Willen wächst mehr und mehr, und mit ihr auch die Kraft der Selbstbeherrschung zu sittlichen Zwecken".

Gegenüber dieser so hervorragenden sittlich-pädagogischen Bedeutung der Arbeit hat die Erziehung die beiden Hauptbedingungen derselben: Arbeitskraft und Arbeitslust, ins Auge zu fassen, und für die Erhaltung derselben zu sorgen. Das erstere geschieht durch sorgfältige Beachtung der hygienischen und seelendiätetischen Vorschriften, das letztere durch Angewöhnung zur Arbeit und durch Belehrung über ihren sittlichen und volkswirtschaftlichen Wert. Arbeit ist das Leben, wer nicht arbeitet, lebt nicht — Gott hat uns unsere Glieder und unsere Fähigkeiten gegeben, dass wir sie brauchen — Niemand soll sein Pfund vergraben, sein Licht unter den Scheffel stellen, sondern arbeitend dasselbe verwerten — durch Arbeit machen wir uns und unsere Mitmenschen glücklich, betheiligen wir uns schaffend an dem großen Werke der Civilisation, zu dem jeder sein Theil beitragen soll, da er dessen Segnungen genießt — . . . durch Einimpfung solcher Grundsätze wird der Zögling die Arbeit lieb gewinnen. Besonderer Reizmittel zum Arbeiten, als da sind: Aufstachelung des Ehrgeizes, Heranziehung von Eigennutz wird es dann kaum bedürfen; es wird vielmehr hinreichen, wenn man dem bei dem Kinde so stark hervortretenden Thätigkeitstriebe, der sich anfangs als Spieltrieb äußert, durch Vorsetzung fester Zielpunkte die Richtung auf die ernste Arbeit ertheilt. — Was das Ausmaß der täglichen Arbeit betrifft, so wird dieses nach Individualität, Alter und Umständen ein verschiedenes sein. Hufeland sagt: Acht Stunden Arbeit — sechzehn Stunden Ruhe! — Doch darf dies nicht im Sinne eines pedantisch starren Mechanismus verstanden werden, vielmehr müssen im Sinne der oben berührten diätetischen Weisungen bisweilen auf der einen Seite excessive Arbeitsleistungen, auf der anderen Seite längere Ruhepausen eintreten. Bei der Arbeit selbst fordere man Pünktlichkeit und Ausdauer und hüte sich vor der falschen philanthropischen Maxime, alle Arbeit in bloßes Spiel zu verwandeln. —

Nach dem Gesagten kann es uns nicht befremden, dass namhafte Pädagogen, ein Locke, ein Rousseau, ein Niemeyer und andere für die Einführung von Handarbeiten in die Erziehung neben dem eigentlichen Unterricht sich ausgesprochen haben, und dass noch gegenwärtig die Bewegung zu Gunsten der Handarbeit in der Schule fortdauert. Und zwar mit Fug und Recht. Eine Bethätigung des menschlichen Wesens, welche das treibende Rad in der gesammten Menschengeschichte, welche eines der wichtigsten Principien in der moralischen Welt darstellt, sollte von der Schulerziehnng nicht ausgeschlossen, sondern im Gegentheile schon deshalb frühzeitig geübt werden, damit der Begriff der Arbeit im Bewusstsein der Gesellschaft zu vollen Ehren gebracht werde. Gegenwärtig sind die Schulen nur Consumtionsherde, in denen volkswirtschaftliche Werte in der Form des Aufwandes für die Gründung und Erhaltung derselben verschwinden, allerdings, um später in der Form von Bildungswerten in den Kreislauf der Production fördernd und schaffend einzutreten. Es wäre daher nicht mehr als billig, wenn neben der einseitigen Geistespflege und neben unproductiven Turnübungen auch productive Arbeiten in die Schule eingeführt würden, damit das Kind frühzeitig und praktisch mit jenen Elementen vertraut gemacht werde, auf welchen der Bestand der Gesellschaft ruht. Allerdings ist es bei der Schulerziehung schwierig, eine Art arbeitender Beschäftigung zu finden, welche für alle Schüler einer Schulclasse passte. Der Gartenbau bleibt unbestritten die ansprechendste Form arbeitender Beschäftigung — in der warmen Jahreszeit und dort, wo ein Garten zur Verfügung steht. Unter den Handwerken empfiehlt sich die Tischlerei und durch die geringen Mittel, womit sie betrieben werden kann, sowie durch ihre Beziehung zur geistigen Bildung, die Buchbinderei. Die Verbindung einer Schulwerkstätte mit dem Lehrerseminar, wie sie das Organisationsstatut für Lehrerbildungsanstalten in Österreich eingeführt hat, ist eine sehr nachahmungswürdige Einrichtung. Bei der weiblichen Jugend sind die Handarbeiten von selbst gegeben.

Literatur: Dr. Gustav Jaeger: Die menschliche Arbeitskraft. München, 1878. — Dr. Friedrich Erismann: Gesundheitslehre für Gebildete aller Stände. München, 1878. — K. Friedrich: Die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule. Leipzig, 1852. — Frau B. von Marenholtz-Bülow: Die Arbeit und die neue Erziehung. Kassel, 1875. — Th. Eckardt: Die Arbeit als Erziehungsmittel. Wien, 1875.

Arbeitsschule im Gegensatz zu Lernschule ist jede Schule, wo die Arbeit als erziehliches Element auftritt. Derlei Schulen können entweder selbständig sein oder mit allgemeinen Volksschulen in Verbindung stehen. Bei dem Mädchenunterrichte sind sie nichts seltenes; beim Unterricht der Knaben sind sie noch ein Problem der Zukunft. Hervorragende Pädagogen alter und neuer Zeit haben die Wichtigkeit des Arbeitsunterrichtes betont und für seine Einführung in die Schule gesprochen. Comenius, welcher die praktische Seite des Unterrichtes überall auf das entschiedenste betont, schreibt für die Volkschule ausdrücklich vor, dass die Schüler „von den Handwerken das meiste im Allgemeinen lernen sollen, wenn auch nur zu dem Zwecke, damit sie bezüglich dessen, was im menschlichen Leben vorgeht, nicht in grober Unkenntnis bleiben, und wohl auch deshalb, damit später die natürliche Neigung, wohin sich jeder am meisten gezogen fühlt, leichter zu Tage trete". (Gr. Unt. L. Cap. XXIV. 6. XII.) Locke empfiehlt seinem Zögling, dass er ein Handwerk lerne, in der Stadt das des Zimmermanns, des Tischlers, Holzschnitzers &c., auf dem Lande Gartenbau und Landwirtschaft, theils um der Leibesbewegung und körperlichen Ausbildung, theils um der Sache selbst willen, und zur Erwerbung eines richtigen Urtheils über das Leben und die Menschen. Spielsachen sind nicht zu kaufen. Vielmehr sollen sich Kinder ihr Spielzeug, soweit es in ihren Kräften steht, selbst verfertigen. Rousseau sagt zu seinem Zögling: Lerne ein Handwerk, „ein wirkliches Handwerk, wobei die Hände mehr beschäftigt werden, als der Kopf". Sein Emil ist zu jedem praktischen Handwerk bereit; er versteht Spaten und Hacke zu handhaben, weiß sich der Drehbank, des Hammers, des Hobels, der Feile zu bedienen, ist mit den Handwerkzeugen aller Handwerke vertraut. Außerdem sind seine Sinne scharf und wohlgeübt; die ganze Mechanik der Künste ist ihm schon bekannt. Zur Meisterschaft fehlt ihm nichts als die Fertigkeit, und diese erlangt man nur mit der Zeit. Salzmann tritt noch entschiedener für Handfertigkeiten ein. „Das Selbstverfertigen, anfänglich von allerlei Spielzeug, und in der Folge von wirklich nützlichen Werkzeugen und Geräthen, ist ein so nützliches und angenehmes Geschäft, dass ich es zu einer unerläßlichen Forderung an alle Anstalten, wo die Kinder zweckmäßig erzogen werden sollen, mache, dass ihnen Anleitung und Gelegenheit zum Selbstverfertigen gegeben werde. Dadurch wird ihr Thätigkeitstrieb befriedigt, und allen den Ausschweifungen, die aus dem gehemmten Thätigkeitstriebe zu entspringen pflegen, ist damit auf einmal vorgebeugt. Zehn Kinder in der Werkstatt sind leichter zu lenken, als drei, die nicht wissen, was sie thun sollen. Der Geist, der bei der sonst üblichen Lehrart immer dressiert wird, nach fremden Vorschriften zu handeln, lebt dabei auf, fasst eigene Ideen und erfindet Mittel, sie auszuführen. Ein Mann, der seinen Händen nicht mancherlei Geschicklichkeiten in der Jugend erworben hat, ist nur ein halber Mann: weil er beständig von anderen Leuten abhängig ist." Pestalozzi empfiehlt in der entschiedensten Weise die Übung von Fertigkeiten (s. d.) neben bloßen Kenntnissen, wie er denn selbst in Neudorf und Burgdorf neben dem Lernen auch die productive Arbeit mit seinen Zöglingen betrieben hat. Fröbel, in dessen System die selbstthätige Beschäftigung eine so hervorragende Rolle spielt, führte in Keilhau seine Zöglinge in allerhand Werkstätten und hielt sie zu verschiedenen technischen Arbeiten an. Karl Friedrich Biedermann verlangt in seinem Werke: „Erziehung zur Arbeit", dass jedermann nicht nur von dem, was zur Befriedigung der Bedürfnisse des täglichen Lebens gehört, so viele Kenntnisse habe und so

viel praktischen Sinn besitze, dass er in augenblicklichen Nothfällen ohne fremde Hilfe kleine Aus- oder Verbesserungen in der Wirtschaft, in Haus und Garten, Keller und Küche für sich und die Seinen selbst zustande bringen könne — nach dem Schiller'schen Spruch: „Die Axt im Haus erspart den Zimmermann", — sondern dass er auch (was oft noch wichtiger ist) es verstehe, dem Handwerker, dem Künstler, dem Taglöhner, deren er sich bedienen muss, anzugeben, wie er etwas gemacht haben wolle, und dass er die fremden Arbeiter, die er beschäftigt, wenigstens controlieren könne. Wenn wir in dieser Forderung die rein praktische Seite betont sehen, so stellt sich ein anderer zeitgenössischer Schriftsteller Dr. Erasmus Schwab in seiner Schrift: Die Arbeitsschule auf den höheren pädagogisch-diätetischen Standpunkt, den auch wir in dem Artikel „Arbeit" (s. d.) von verschiedenen Seiten beleuchtet haben. Entfaltung des Thätigkeitstriebes zur Freiheit der Individualität, Hebung des Könnens als einer wirklichen Macht, die überall Anerkennung verdient, die sittlichen Beziehungen bei der gemeinsamen Arbeit durch Vereinigung der Kräfte, namentlich durch Helferdienste, die dem schwächeren Arbeiter zu Hilfe kommen; kurz die praktische und harmonische Bethätigung der ganzen Individualität im Gegensatze zur einseitigen Verstandesarbeit, welche bisher ausschließlich betrieben wird, sind jene vollberechtigten Gesichtspunkte, die ihn leiten. Dazu kommen noch hygienische Rücksichten. „Durch die Einrichtung der Arbeitsschule wird unsere Volkserziehung naturgemäßer werden, als sie bisher war. Wir mutheten bisher den Schulkindern immer ein Stück Unnatürlichkeit zu, indem wir sie, die am liebsten im Freien sich bewegen und etwas Greifbares schaffen, etwas nachahmen oder selbständig hervorbringen wollen, in die schwüle, und man muss es aussprechen, vielleicht giftige Luft des Schulzimmers bannen, zum stundenlangen Stillsitzen verurtheilen, und von ihnen lang anhaltende, anstrengende, zum Theil sogar abstracte Geistesarbeit verlangen. Dass ein Schulgarten und die leichten Arbeiten in demselben schon aus Gründen der Schulgesundheitspflege befürwortet werden müssen, ist klar. Aber auch die Beschäftigung in der Werkstatt wird direct heilsam auf die Gesundheit des Schulkindes einwirken, umsomehr, als viele Arbeiten in der guten Jahreszeit auch in dem Schulhofe verrichtet werden können, sobald derselbe groß genug ist. Die Frage steht aber heute für den Pädagogen nicht mehr so, ob die Arbeit überhaupt unter die erziehenden Mittel der Schule aufzunehmen sei. Wenn unsere Schule wirklich die Kinder „schulen", d. h. erziehen will, so muss sie ein gutes Stück ihres Wesens vom Kindergarten entlehnen; sie muss von ihm das Arbeiten, Schaffen, Gestalten lernen und so auf ihrem Grund und Boden das zum Gesetz erheben, was vornehmlich das Wesen des Kindergartens ausmacht. Wie die Lehrschule zugleich Arbeitsschule werden könne, ist eines jener Probleme, an deren Lösung die Pädagogik gegenwärtig arbeitet. Um wie viel freudiger werden die Kinder nach Einrichtung der Arbeitsschule das Schulhaus besuchen! Die Arbeitsschule wird sie glücklich machen, sie werden hier mit Leib und Seele arbeiten, und durch diese Thätigkeit nachhaltig so erquickt werden, wie sie sich gegenwärtig durch ein Lied, durch eine mit Turnen ausgefüllte Pause momentan erfrischt zeigen." Auf demselben Standpunkte steht auch die bekannte Fördererin der Kindergartenerziehung Frau B. von Marenholtz-Bülow in ihrer Schrift: „Die Arbeit und die neue Erziehung nach Fröbel". Sie fasst bei Schulwerkstätten, Schulgärten und Spielplätzen die ästhetisch-praktische Seite der Erziehung und zugleich die Erholung von Geist und Körper ins Auge. Durch den Arbeitsunterricht soll die frühe Befähigung des Kindes zur schaffenden Thätigkeit ermöglicht werden. „Die einseitige Kopf- und Denkarbeit der Schule, ohne Kenntnis der Lebensbedingungen in der Wirklichkeit,

ohne Anwendung der Willenskraft zur That, zum Handeln und Schaffen, treibt den ungestümen Thatendrang der Jugend auf Irrwege zu Chimären und Tollheiten, welche ihre besten Kräfte verschlingen und sie selber ins Verderben stürzen." Sie faſst den Arbeitsunterricht geradezu als eine Vorbereitung zur Kunstthätigkeit auf; denn diese ist ihr „die freieste Schöpfung des Menschen und zugleich die höchste Befriedigung menschlichen Strebens. Sie war der hauptsächlichste Hebel der Versittlichung im Laufe weltgeschichtlicher Entwickelung, und sie hat auf der gegenwärtigen Stufe diese civilisatorische Aufgabe ganz vornehmlich zu erfüllen. Das bleibt jedoch unausführbar, so lange man versäumt, die früheste Lebenszeit zu dem Zwecke in Anspruch zu nehmen, ohne die Arbeit zu einer freien und bewuſsten Thätigkeit umzugestalten und sie zur Lust des Schaffens zu erheben. — Nicht vermehrte Schuldisciplinen, nicht vermehrtes Wissen überhaupt, sondern vermehrtes Können, vermehrte Leistungsfähigkeit und damit Herstellung der verlorenen Harmonie in Ausbildung und Anwendung der Menschenkräfte, und Wiederherstellung der Ursprünglichkeit ihres Schaffens, nur dadurch ist ihre Aufgabe in Wahrheit zu lösen. — Daher errichte man allüberall Schulwerkstätten, als Spielraum für jugendlichen Schaffensdrang, aber nicht als Stätten, in welchen die brausende Jugendkraft an die Kette von Zwangsarbeit gelegt und in den Staub der Alltäglichkeit herabgedrückt wird. So unscheinbar das Mittel für so große Reformen erscheinen mag, ist es dennoch eine der zu erfüllenden Bedingungen, den auf Irrwege gerathenen Fortschrittsdrang unserer Zeit in richtige Geleise zurückzuführen, und damit der drohenden Zerstörung aller Ordnung und aller Sittlichkeit in der Gesellschaft entgegen zu treten". (Erz. d. Gegenwart 1881).

Die Nothwendigkeit der Einführung des Arbeitsunterrichtes in die Erziehungsschule darf nach diesen mit unwiderstehlicher Gewalt sich darbietenden Gründen feststehen; die Schwierigkeit liegt nur in dem „Wie?" Zunächst steht fest, daſs man hiebei nicht sprungweise oder gewaltsam vorzugehen, sondern vielmehr nur auf jenem Wege fortzuschreiten habe, den die neuere Didaktik durch Einführung des Turnens, der Musik und der Formarbeiten (Zeichnen, Modellieren) thatsächlich bereits betreten hat. In dieser Beziehung können das Barth'sche Erziehungsinstitut zu Leipzig, die Anstalt zu Schnepfenthal bei Gotha und die Arbeitsschule für häuslichen Gewerbfleiß in Berlin als mustergiltig genannt werden. Unter allen Ländern, in welchen die Anleitung zu Handfertigkeiten mit dem Schulunterrichte verbunden ist, stehen jedoch Dänemark und Schweden in erster Linie. Es ist dies vornehmlich einem Manne zuzuschreiben, der sein Leben dieser Idee geweiht hat, dem dänischen Rittmeister von Clauson-Kaas, den die Verhältnisse seiner Garnisonsstadt veranlaſsten, den Unterricht seiner Kinder selbst in die Hand zu nehmen, wobei er auf ein eigenes Erziehungssystem verfiel, in welchem neben den rein geistigen Elementen auch die Ausbildung der Hand eine wichtige Rolle spielte und dem sich bald mehrere Familien anschlossen. Er nahm später seinen Abschied und widmete sich seither ausschließlich dem Erziehungswesen. Seine Bestrebungen waren zunächst nicht auf die Schule, sondern auf das Haus gerichtet, wo er durch Gründung der s. g. Hausfleißvereine die müßigen Stunden der Familienmitglieder verwerten, hiedurch das Familienleben selbst stärken, dasselbe vor den Gefahren des Müßiggangs und des Wirtshauslebens bewahren, die allgemeine Kunstfertigkeit des Volkes heben und den Segen der Arbeit als die Quelle wahrer Lebensfreude zum Bewuſstsein des Volkes zu bringen bemüht ist. Im Anfang des Jahres 1873 erfolgte die Gründung der allgemeinen dänischen Hausfleiß-Gesellschaft, deren vornehmster Zweck darin besteht, „die kleineren localen Vereine und einzelne für die Sache thätige Personen zu unterstützen, eine Mustersammlung von Hausfleißarbeiten und eine Schule zur Ausbildung von Lehrkräften zu stiften, entsprechende Arbeitsmodelle zu verleihen und zu verkaufen, den

Einkauf von Rohstoffen zu fördern und Ausstellungen abzuhalten" — kurz zur Hebung des Arbeitsunterrichtes alle zersplitterten Kräfte im Lande zusammenzubringen und zu organisieren. Im Laufe der späteren Jahre hat sich ein großes Netz von localen Hausfleißvereinen über ganz Dänemark und Schweden ausgedehnt. Die allgemeine Hausfleiß-Gesellschaft in Kopenhagen bildet die Lehrkräfte aus und leitet den ganzen Apparat; die localen Hausfleiß-Vereine begründen Arbeitsschulen, in welchen die Elemente von verschiedenen Handfertigkeiten gelehrt werden. Diese Arbeitsschulen verbreiten sich auch über ganz Schweden, und sind besonders hier mehrfach mit der Schule in Verbindung gebracht. Hiedurch wird der zweite Theil der Bemühungen Clauson-Kaas der Durchführung zugeführt, nämlich die in der Handarbeit liegenden erziehlichen Momente durch Verbindung der „Arbeitsschule" mit der Lernschule für die Erziehung der Jugend wirksam zu machen. Über das Wesen der Arbeitsschule spricht sich Clauson selbst also aus: Zweck der Handarbeits- und Hausfleißschule ist, die Handfertigkeit des Kindes und seine Anlagen für Handarbeit zu wecken und zu entwickeln, bei Zeiten Auge und Hand zu bilden und dadurch schon das Kind für die praktische Lebensstellung vorzubereiten, der Lese- oder Lernschule eine hilfreiche Hand zu reichen und durch ein richtiges, sorgfältig durchgearbeitetes System diejenigen ihrer Schulfächer zu fördern, welche mit Handarbeit in Verbindung gebracht zu werden vermögen. Ihr Zweck geht dahin, dem Kinde zu zeigen, wie es auf rechte Weise spielen solle und dasselbe hiedurch gegen Trägheit, Müßiggang und die damit unumgänglich verknüpften Unarten zu beschützen, ihm öfter eine unschuldige Freude über das selbstgeschaffene Erzeugnis zu bereiten, seine Thaten- und Schaffenslust zu befriedigen, eine willkommene Mitgift für das Leben zu bieten, ein Gegengewicht gegen Versuchungen zu gewähren und häusliches Lebensglück zu erhöhen. Die Handarbeitsschule will allen einen praktischen Blick und Griff für das Leben geben, uns lehren, wie in manchen Zufällen die Selbsthilfe anzuwenden sei, während heutzutage selbst die geringste Handreichung — infolge eines bei den meisten vollständigen Mangels an Einsicht und Fähigkeit, sich selbst helfen zu können — fast immer von den Handwerkern erfolgen muss. Die Handarbeitsschule bezweckt ferner, die Achtung gegenüber dem Handwerke und dem tüchtigen Handwerker zu heben. Der Lehrcurs, in dem Clauson seine Lehrkraft ausbildet, dauert nur sechs Wochen während der Sommerferien, da es sich hiebei keineswegs um die vollkommene Erlernung eines Handwerkes, sondern nur um die Elemente der verschiedenen Handfertigkeiten handelt. Daher müssen diese so beschaffen sein, dass sie von Jedermann ohne längere technische Vorbereitung erlernt und im eigenen Hause ausgeführt werden können; sie müssen ferner die Hervorbringung von Gegenständen zum Zweck haben, welche erziehlich einwirken und welche sich entweder im eigenen Haushalte oder aber auch durch Verkauf verwerten lassen. Hiernach wird in den einzelnen Fächern geübt: in der Buchbinder- und Papparbeit: das Falten und Einbinden eines Buches mit Leder- resp. Papierrücken, Herstellung verschiedener Arten von Kästchen und Schächtelchen; in der Tischlerei: der Gebrauch der Säge und des Hobels, das Zusammensetzen einfacher Kästen, das Fournieren und Polieren derselben, Herstellung von Leisten, Stäben, Salzgefäßen, Messerkästchen, Linealen, fournierten Tabaks- und Nähkästchen; in der Bildschnitzerei: das Schnitzen von Bilder- und Spiegelrahmen, Ornamenten und Blattformen; in Laubsägarbeit und Einlegen: der Gebrauch der Laubsäge und die Anfertigung kleiner Arbeiten; endlich das Leichteste in Grünkorbarbeit, Weißkorbarbeit, Bürstenbinderei, einfache Stroharbeit und Strohflechterei. Solche Arbeitsschulen stehen im besten Betriebe in Landskrona und Schwedenburg. An der Knabenschule der erstgenannten

Stadt ist der Handarbeitsunterricht in der 6. Classe obligatorisch. Derselbe besteht vorläufig in Tischlerei, Drechseln und Laubsäge-Arbeiten. Der tägliche Unterricht in dieser Schule dauert wechselweise fünf bis sechs Stunden, von denen täglich zwei Stunden auf die Handarbeit entfallen und zwar so, dass die Hälfte der Classe wechselweise Vormittag und Nachmittag mit Handarbeiten sich beschäftigt, während die andere Hälfte in diesen zwei Stunden Sprachübungen vornimmt. Die Handarbeitsstunden werden im Souterrain in einem der Schülerzahl entsprechenden Raume abgehalten; außerdem ist noch ein Lagerraum für Rohstoffe vorhanden. In dem genannten Arbeitssaal sind acht Drechslerbänke (vier Doppelbänke), sechs Hobelbänke und fünf Dekoupörapparate, welche zusammen mit dem übrigen nöthigen Werkzeugmaterial 1172 Kronen kosteten. Die mit dem Examen vom Jahre 1876 verbundene Ausstellung zeigte theils gedrechselte kleinere Sachen, als Becher, Dosen, Eimer, Werkzeuggriffe von verschiedener Form, Tischlerarbeiten, z. B. kleine Schubkarren, Spucknäpfe, Cassetten, verschiedene Modelle und durchbrochene Arbeiten. Diese Gegenstände zeigten von Geschicklichkeit und waren streng selbständig gearbeitet. In letzter Zeit wurde der Handarbeitsunterricht auch auf die Bürstenbinderei, Korbflechterei und auf das Einlegen erweitert und es wurde den Schülern auch Gelegenheit geboten, bei einem Gärtner, der die Aufsicht über die städtischen Anlagen hat, Unterricht in der Garten- und Baumcultur zu nehmen. Knaben, welche davon Gebrauch machen, werden an den dazu bestimmten Nachmittagen von dem übrigen Unterricht dispensiert. Die Erzeugnisse dieser Schulen (Landskrona hat auch noch eine solche Schule für Mädchen) waren im Jahre 1873 in Wien ausgestellt und wurden mit der Verdienstmedaille belohnt. In Deutschland, Holland, Belgien, Frankreich und in der Schweiz werden gegenwärtig vielfache Versuche mit der Einführung von Arbeitsschulen angestellt, bei denen bald die pädagogische, bald die volkswirtschaftliche Seite der Frage in den Vordergrund tritt. Auch die pädagogische Gesellschaft in Wien hat sich für die Aufnahme darstellender Arbeiten in der Volksschule in folgenden von Professor Deinhard motivierten Thesen ausgesprochen: 1. Die Einführung praktischer her- und darstellender Arbeiten in die Volksschule ist eine pädagogische Nothwendigkeit. 2. Die praktischen Arbeiten sind zu dem theoretischen Unterrichte in ein bestimmtes Verhältnis zum Zwecke der gegenseitigen Stützung und Förderung zu setzen. Sie sollen theoretisch, ästhetisch und praktisch bildend sein. 3. Die passendste Eintheilung der praktischen Arbeiten ist die in Garten- und Formenarbeiten. Zu jeder Schule gehört ein Schulgarten. 4. Ein Theil der Fröbel'schen Kinderarbeiten sind im Kindergarten verfrüht und gehören erst in die Elementarclasse der Volksschule; andere Fröbel'sche Arbeiten haben sich in der Volksschule fortzusetzen. 5. Durch die Zeitverhältnisse ist die Errichtung nichtobligater Arbeitsschulen neben den öffentlichen Schulen dringend geboten. In diesen handelt es sich, ohne dass die Arbeiten den bildenden Charakter verlieren dürfen, um die Erzeugung verwertbarer Gegenstände. 6. Die Arbeitsschulen sollen von arbeitskundigen Volksschullehrern geleitet werden.

Literatur: Ed. Dürre, pädagogisches Wanderbuch. Reisebericht über Industrie-, Strick- und Nähschulen, ihre Methode, Organisation und Erweiterung nebst einer kritischen Beleuchtung der Strohflechterei. Gotha, 1858. — Karl Friedrich, die Erziehung zur Arbeit, eine Forderung des Lebens an die Schule. Leipzig, 1852. — J. Kettiger, Arbeitsbüchlein. Wegweiser für einen bildlichen und methodischen Unterricht in den weiblichen Handarbeiten und in der Haushaltungskunde. Zürich, 1874. — C. Michelsen, die Arbeitsschulen der Landgemeinden in ihrem vollberechtigten Zusammenwirken mit den Lehrschulen. Eutin, 1851. — Fr. Seidel und Fr. Schmidt, Arbeitsschule 16 Hefte. Weimar, 1872—77. — Emil von Schenckendorff, der praktische Unterricht, eine Forderung der Zeit an die Schule, sein erziehlicher, volkswirtschaftlicher und socialer Wert. Breslau, 1880. — Dr. C. Schwab, die Arbeitsschule als organischer Bestandtheil der Volksschule. Wien, 1873. — C. Barth und W. Niederley, des deutschen Knaben Handwerksbuch. Praktische Anleitung zur Selbstbeschäftigung 2c. Bielefeld, 1878. — Thdr. Eckardt, die Arbeit als Erziehungsmittel. Wien, 1875. — A. B. Hanschmann, die Handarbeit in der Knabenschule. Kassel, 1876. —

Aristoteles. Aristoteles, der berühmte Schüler Platons, Begründer der peripatetischen Schule und des Realismus, Schöpfer der philosophischen Terminologie, Vater der Logik, Urheber der Lehre von den Seelenvermögen, der größte Polyhistor des griechischen Alterthums, wurde geboren 384 vor Chr. zu Stagira, einer griechischen Colonie in Thrazien. Nikomachus, sein Vater, der sich rühmte, von Machaon, dem Sohne des Äskulap, abzustammen, war Leibarzt und Freund des macedonischen Königs Amyntas II. Dieser Beruf seines Vaters zog den talentierten Sohn schon frühzeitig zu den Naturwissenschaften hin. Nach dem frühen Tode seiner Eltern kam Aristoteles unter die Vormundschaft eines gewissen Proxenus, welcher viel zu seiner Bildung beitrug. Bereits in seinem 17. Lebensjahre begab er sich nach Athen, um Platon, dessen Ruf zu ihm gedrungen war, zu hören. Zwanzig Jahre pflegte er den Umgang mit jenem, ohne jedoch über der Philosophie seine naturwissenschaftlichen Studien zn vernachlässigen. Während dieses ersten Aufenthaltes in Athen hielt er auch Vorlesungen besonders über Rhetorik in einem Kreise von Anhängern. Die Stellung seines Vaters und seine eigene wissenschaftliche Bildung hatten im Jahre 343 die Einladung des macedonischen Königs Philipp zur Erziehung seines 13jährigen Sohnes Alexander zur Folge. Nach der Geburt Alexanders 356 v. Chr. hatte König Philipp an ihn jenes berühmte Handschreiben erlassen: „Wisse, dass mir ein Sohn geboren wurde und dass ich mich den Göttern zum Danke verpflichtet fühle, nicht sowohl deswegen, dass sie mir ihn gegeben, als vielmehr, dass sie ihn zu deiner Zeit haben geboren werden lassen. Denn von dir erzogen und gebildet soll er, wie ich hoffe, meiner und der Nachfolge auf dem Throne würdig werden." Aristoteles folgte jenem ehrenvollen Rufe und wurde seiner Aufgabe in glänzender Weise gerecht. Allerdings ist uns das Einzelne der Erziehung unbekannt, doch können wir aus der Vorliebe Alexander's für Kunst und Wissenschaft auf den Einfluss des Aristoteles schließen. Dass Alexander durch Aristoteles die Dichtkunst würdigen lernte, zeigt der Umstand, dass er das homerische Epos auf allen seinen Zügen in einem goldenen Kästchen mit sich führte und bei der Zerstörung Thebens die Wohnung des edlen Sängers Pindar zu schonen befahl. Auch in die Geheimnisse der Ethik und Metaphysik wurde Alexander durch Aristoteles eingeführt, wie ein uns erhaltener Brief Alexander's zeigt, den er während seiner Eroberungszüge in Asien an Aristoteles richtete. „Du hast Unrecht daran gethan," heißt es in diesem Briefe, „dass du die akroamatischen Schriften herausgabst. Denn wodurch werden wir uns vor den Anderen hervorthun, wenn unsere Kenntnisse allgemein werden? Ich wenigstens will mich lieber durch Einsicht in den besten und wichtigsten Dingen, als durch Gewalt auszeichnen." Als Alexander gegen Persien zog, kehrte Aristoteles nach Athen zurück, wo er im Lykeion, einem nach dem benachbarten Tempel des Apollon Lykeios — Wolfstödter — so benannten und von Schattengängen umgebenen Gymnasium Philosophie lehrte. Diese Philosophenschule erhielt den Namen der peripatetischen

von den Schattengängen des Lyceums — περίπατοι — oder von der Sitte des Aristoteles, während des Vortrages auf- und abzuwandeln — περιπατεῖν. — Des Morgens stellte er mit den gereifteren Schülern esoterische Untersuchungen an, des Abends dagegen hielt er exoterische Vorträge, d. h. er sprach vor einer größeren Hörerschaft mehr gelegentlich von Dingen, die zur allgemeinen Bildung gehören. Dreizehn Jahre wirkte so Aristoteles und wurde von Alexander bei seinen Forschungen unterstützt. Alexander soll ihm als Anerkennung seiner Verdienste 800 Talente geschenkt haben. Bald nach dem Tode Alexanders hatte jedoch Aristoteles schweren Stand. Athen, welches sich an der Spitze Griechenlands zum Widerstande gegen Macedonien aufraffte, hatte Aristoteles als Anhänger des macedonischen Herrscherhauses in Verdacht. Als dieser nun von einem atheniensischen Bürger wegen Gottlosigkeit angeklagt wurde, verließ er Athen, um, wie er sich ausdrückte, den Athenern einen zweiten Frevel an der Philosophie zu ersparen und begab sich mit mehreren Anhängern nach Chalkis auf Euboea, wo er im Jahre 322 v. Chr. an einem Magenleiden starb. — In Platon und Aristoteles sehen wir zwei Geisteserscheinungen, die in der Geschichte der Menschheit einzig dastehen. Nie hat ein berühmterer Lehrer einen berühmteren Schüler gehabt, der in seinen Ansichten einen geradezu diametral entgegengesetzten Standpunkt vertritt. Platon ist der Vertreter des Idealismus, Aristoteles der des Realismus; jener fliegt im kühnen Geistesschwunge durch die Sinnenwelt zur Ideenwelt empor, dieser läſst seinen Geist auf Erden weilen, in den Schönheiten der organischen Natur, die ihm hinlänglichen Stoff zum Denken bietet. Die Idee dagegen stellt er nicht wie Platon als etwas für sich Existierendes, als das wahrhafte Sein hin, sondern als etwas, was nur in den Dingen existiert. Um die aristotelische Philosophie zu begreifen, muſs man von seinen logischen Schriften (14 Bücher) ausgehen, welche unter dem Namen „Organon" zusammengefaſst sind, weil Aristoteles die formale Logik, als deren Vater er gilt, nicht als einen Theil der Philosophie betrachtet, sondern als ein Werkzeug (Organon) derselben. Die Hauptschriften des Organon sind die beiden Analytica, in denen er die Elemente des wissenschaftlichen Beweises und die Methode des wissenschaftlichen Beweisverfahrens im Großen entwickelt. Demgemäß tritt Aristoteles auch in seinem philosophischen Systeme als Analytiker auf, indem er im Gegensatz zu dem intuitiven Denken Platon's, das sich der Idee der Einheit alles Seins zuwendet, von den Erscheinungsformen der Idee, vom Concreten, empirisch Gegebenen ausgeht und daraus auf dem Wege der Induction allgemein giltige Sätze gewinnt. Die Metaphysik, welche sich auf die Logik stützt, forscht nach den letzten Gründen alles Seins als solchen; sie ist die Fundamentalphilosophie, die Wissenschaft κατ' ἐξοχήν. Die Physik dagegen betrachtet das Sein, insofern es Bewegung und Materie, d. h. Natur ist. Auf diesem Gebiete sind uns von Aristoteles ziemlich viel Schriften erhalten, so 8 Bücher der „Physik", 2 Bücher über das „Entstehen und Vergehen", 4 Bücher über den „Himmel", 3 Bücher über die „Seele", 10 Bücher „Thiergeschichte", 4 Bücher über die „Theile der Thiere", 5 Bücher über die „Zeugung der Thiere". — Die sinnlichen Dinge bestehen aus Materie und Form. Diese ist das eigentlich Seiende, jene das Veränderliche, wenngleich nicht schlechthin das Nichtseiende, da sie die Möglichkeit der Formbildung nicht schlechthin ausschließt. Aber auch die Form bedarf zur Existenz der Materie; nur die Gottheit allein ist reine Form ohne Beimischung von Materie. Damit nun aus Materie und Form ein Einzelnding zustande komme, muſs noch ein dritter Factor hinzukommen, nämlich die Bewegung. Die erste, respective letzte bewegende Ursache alles Seins und Werdens ist die Gottheit, jenes ewige, unveränderliche Wesen, welches reine Form ohne Materie und Bewegung ist. Das Werden besteht demnach aus dem Übergange der Möglichkeit — Materie — in die Wirklichkeit — Form. — Das Vergehen besteht in dem Beraubt-

werden der Form, d. h. der das Wesen eines Dinges ausmachenden Merkmale. Diesen Übergang vom Potentiellen zum Actuellen vermittelt nothwendiger Weise ein Wesen, das das reine Sein ist, frei von aller Materie und Bewegung. Ein solches Wesen ist das reine Denken d. h. jenes Denken, welches sich selbst zum Gegenstande hat, die Gottheit. Eine weitere bewegende Ursache ist der Fixsternhimmel, der im unveränderlichen Sein in steter kreisförmiger Bewegung nach rechts begriffen ist. An ihn schließt sich als weitere bewegende Ursache der Planetenhimmel an, der bereits eine Vielheit aufweist. In der Mitte liegt die Erde, die, obwohl sie die Gottheit möglichst vollkommen schuf, doch im Vergleiche mit jenen Himmelskörpern unvollkommen ist. Eine ähnliche Stufenfolge vom Unvollkommenen zum Vollkommenen findet sich in der Seele der organischen Wesen. Am höchsten steht die Seele des Menschen, die nicht bloß ernährend, wie die der Pflanzen, oder ernährend und empfindend, wie die des Thieres, sondern auch denkend ist. Die Seele ist im Menschen das Einheitliche, Ewige, Bewegende, der Leib das Bewegte. Der Mensch besitzt im Gegensatz zum Thiere Vernunft und freien Willen. Einen Theil der Vernunft läſst Aristoteles allerdings vom Werden berührt werden, indem er sich in physischer Kraftäußerung und sinnlichen Begierden manifestiert. Auf denselben Gesetzen, wie die Metaphysik, beruht die Ethik und Politik, die Aristoteles mit der Erziehungslehre in engste Verbindung setzt. Die Ethik untersucht die Art und Weise, in welcher der Mensch sein sinnlich-vernünftiges Wesen gegenüber der Außenwelt entfalten muſs, um die Glückseligkeit, das höchste Ziel zu erreichen. Die Glückseligkeit aber besteht in einer tugendhaften Bethätigung der Seelenvermögen, zu denen nicht bloß das Erzeugungs-, Ernährungs- und Empfindungsvermögen, sondern auch der Verstand als Denkvermögen und die Begierde und der Wille als Begehrungsvermögen zu zählen sind. So ist also die Tugend die Leiter zur Glückseligkeit; jene Tugend, welche Aristoteles in der nach seinem Sohne benannten „Nikomachischen Ethik" eingehend behandelt. Eine tugendhafte Handlung ist jene naturgemäße, d. h. aus der Naturanlage und Vernunft hervorgegangene Handlung, welche zwischen zwei fehlerhaften Extremen den richtigen Mittelweg einschlägt. So ist jede Tugend die Mitte zwischen zwei Lastern, z. B. die Tapferkeit die Mitte zwischen Feigheit und Verwegenheit, die Mäßigung die Mitte zwischen Genuſssucht und Stumpfsinn, die Freigebigkeit die Mitte zwischen Verschwendung und Knickerei. Aristoteles unterscheidet nach den beiden Theilen der menschlichen Seele auch zwei Arten von Tugenden: die dianoetischen oder Verstandestugenden, wie Weisheit, Einsicht, Scharfsinn, und die ethischen oder sittlichen Tugenden, wie Tapferkeit, Mäßigkeit, Gerechtigkeit. Die dianoetische Tugend ist dem Menschen angeboren, muſs jedoch auf dem Wege der Unterweisung ausgebildet werden. Die sittliche Tugend ist zwar auch im Wesen der menschlichen Natur begründet, muſs aber erst durch Angewöhnung, d. h. durch Anhalten zu den entsprechenden Handlungen feste Wurzel fassen. Natürlich steht die Verstandestugend höher. Die Glückseligkeit, welche beide Arten der Tugend umfaſst, wird nur im Staate vollständig erreicht. Dies führt schon auf das Gebiet der Politik, während in der Ethik die Tugend nur insofern in Betracht kommt, als sie im Leben des Einzelnen zum Ausdrucke gelangen kann. Da nun der Staat sich die Glückseligkeit als Ziel gesteckt hat, indem er die Bürger zur Tugend hinführt, so hat Aristoteles seine Erziehungsansichten in den 8 Büchern „vom Staate" niedergelegt.

Wie in der Philosophie, so vertritt Aristoteles auch in der Erziehungskunst Meinungen, welche denen seines Lehrers diametral entgegengesetzt sind. Während Platon den Zweck der Erziehung vom Standpunkte des Übersinnlichen, Idealen auffaſst, faſst Aristoteles die Erziehungsidee in praktischer und mehr humaner Weise auf. Aristoteles erkennt im Gegensatze zum platonischen Idealstaate, der das Privatinteresse und die

Freiheit des Einzelnen dem allgemeinen Wohle gänzlich aufopfert, die Individualität des Einzelnen in gebührender Weise an. Es hängt dies offenbar mit dem analytischen Aufbau seines Staates zusammen, der beim Einzelmenschen beginnt und zur Familie, zum Hauswesen, zur Ortschaft bis zum Königthum fortschreitet. Das Ziel aller Erziehung erblickt Aristoteles in der Begründung eines glückseligen Zustandes, welcher eine gewisse natürliche Anlage des Menschen voraussetzt, während andererseits die Angewöhnung und der Unterricht das Ihrige beitragen müssen. Auf die natürlichen Anlagen des Kindes kann selbstverständlich der Gesetzgeber keinen directen Einfluss ausüben; doch hat Aristoteles wie Platon auch über die Schließung der Ehe, über die Zeugung und erste Ernährung der Kinder im siebenten Buche der Politik Vorschriften ertheilt. Die körperliche Pflege theilt Aristoteles der Mutter, Unterricht und Erziehung dem Vater zu. Man möge schon frühzeitig die Gesundheit der Kinder durch Abhärtung, Gewöhnung an Hitze und Kälte stärken. Bis zum fünften Jahre sollen die Kinder keine eigentliche Arbeit verrichten, vielmehr durch Bewegung das Wachsthum des Körpers befördern und durch Spiele den Geist für die späteren ernsten Beschäftigungen vorbereiten. So beginnt also die Angewöhnung schon in diesem frühen Alter und wird fortgesetzt bis zur Vollendung des siebenten Lebensjahres, während welcher Zeit man alles Anstößige und Schädliche von dem Knaben fernhalten soll. In der folgenden Erziehungsperiode, die bis zur Mannbarkeit (14. Jahr) dauert, spielt zwar auch noch die Angewöhnung eine wichtige Rolle, aber der eigentliche Unterricht tritt nunmehr in den Vordergrund. Die ersten drei Jahre der dritten Erziehungsperiode soll der Jüngling nur musikalischen und wissenschaftlichen Unterricht genießen und dann bis zum 21. Jahre die schwereren Übungen vornehmen und sich einer bestimmten Lebensweise unterwerfen. Was nun den Lehrstoff anbelangt, so dürfen nicht alle für das Leben nützlichen Kenntnisse gelehrt werden, sondern nur solche, welche den freien Mann nicht entwürdigen und zum „Banausen" (handwerkmäßigen Philister) stempeln. Diese Beschäftigungen sind den Sklaven zu überlassen. Außerdem muss beim Unterrichte das berücksichtigt werden, was zur ethischen Tugend hinführt und zur Übung der Tugend des Verstandes dient. In dieser Beziehung sagt Aristoteles (VIII. 1.): „In der Regel sind es vier Fächer, in denen man die Jugend unterrichtet: Grammatik, Gymnastik, Musik und als viertes bei einigen die Zeichenkunst; die Grammatik und Zeichenkunst, weil sie zum Lebensbedarf brauchbar und sonst von vielseitigem Nutzen sind; die Gymnastik, weil sie zur Tapferkeit erzieht; über den Zweck der Musik kann man bereits im Zweifel sein. Gegenwärtig befassen sich die meisten mit ihr bloß zum Vergnügen; vor Zeiten dagegen rechnete man sie zu den Erziehungsmitteln, weil die menschliche Natur selbst, wie schon oft gesagt worden, das Bedürfnis hat, nicht bloß in der rechten Weise thätig, sondern auch in schöner Weise müßig sein zu können; denn sie ist, um es noch einmal zu sagen, das bestimmende Princip in allem." Die Politik bestimmt Aristoteles für das reifere Alter; dagegen empfiehlt er auch als Unterrichtsgegenstände Mathematik, Dialektik und Rhetorik. Über die einzelnen Unterrichtsgegenstände spricht er dann ausführlich. Die Wichtigkeit der gymnastischen Bildung resultiert aus der Bedeutung der körperlichen Pflege, welche der Ausbildung der Seele vorangehen muss. Nicht etwa unbändige Kraft, wie sie den wilden Thieren zukommt, ist der Zweck dieser Übungen, sondern jene Tugend, welche die Mitte hält zwischen den Extremen der Verwegenheit und Feigheit, die Tugend der Tapferkeit. Diese gymnastischen Übungen sollen besonders vom 17. bis 21. Lebensjahre betrieben werden, in einer Zeit, wo geistige Arbeiten ruhen; denn es ist nicht rathsam, Körper und Geist gleichzeitig anzustrengen. Ausführlich handelt Aristoteles über die Musik, welche er als ein Erziehungsmittel hinstellt, das zur Bildung, zum Spiel und zur geistigen Unterhaltung dient. Sagt doch schon Musaeos: „— Gesang,

der Sterblichen süßestes Labsal." Die ethische Wirkung der Musik besteht in dem Wohlgefallen, welches ihre ebenmäßige Bewegung in uns erregt. Die Musik begeistert uns und übt auf den sittlichen Theil unserer Seele einen gewaltigen Eindruck aus. Die Melodien, welche in einem gemessenen oder lebhaften Rhythmus Sitten und Charaktere durch Nachahmung darstellen, verleihen der Seele eine sittliche Beschaffenheit, vermöge derer sie ein Urtheil über das Schöne in den Sitten und Handlungen fällen kann. Freilich darf man die Musik nicht zu einem Handwerke herabwürdigen, das oft einem unlauteren Vergnügen dient. Von den Musikinstrumenten verwirft Aristoteles die Flöte, welche nicht geeignet ist, eine sittliche Wirkung hervorzurufen, sondern nur leidenschaftliche Aufregung. Desgleichen verwirft er die Kithara und andere Instrumente des künstlerischen Wettstreites. Zum Jugendunterrichte eignet sich am besten die dorische Tonart, welche einen männlich tapferen Charakter darstellt. Aristoteles polemisiert gegen Platon, der neben der dorischen nur die phrygische Tonart gelten läſst, während er doch die Flöte verwirft, die ebenso wie die phrygische Tonart eine leidenschaftliche, bacchantische Gemüthsbewegung zum Ausdrucke bringt. Auch wendet er sich gegen Sokrates, welcher die sanften Melodien aus dem Musikunterrichte ausscheiden wollte, weil sie etwas Berauschendes, Abspannendes hätten. Er nimmt vielmehr alle Harmonien in den Musikunterricht auf, die einen zur Bildung, die anderen zur geistigen Unterhaltung, noch andere zur Erholung von anstrengenden Geschäften. Selbst die künstlerischen Darstellungen der Leidenschaften sind für das männliche Alter nicht ohne Nutzen, insofern sie durch Veredlung der Affecte eine angenehme Erleichterung verschaffen. Man muſs beim Musikunterrichte auf das Mögliche und auf das Schickliche Rücksicht nehmen. Daher möge man auch z. B. die lydische Tonart pflegen, welche dem Knaben Bildung und Anstand zugleich einflößt. Das grammatische Studium ist als Grundlage anderer Kenntnisse zu betreiben; hiebei kommt besonders die Lectüre der Dichter in Betracht, der Aristoteles einen weit größeren Einfluſs als Platon einräumt. Gerade die Dichter sind es, welche den Menschen zu ernster, philosophischer Betrachtung stimmen, indem sie im Gegensatze zu den Historikern auch Begebenheiten schildern, wie sie auf eine bestimmte Art geschehen sein könnten. Die Graphik oder Zeichenkunst gewährt nicht bloß praktischen Nutzen, sondern auch einen sittlich-veredelnden Einfluſs, wenngleich nicht in dem Grade, wie die Musik. Die Graphik schärft das Verständnis für körperliche Schönheit und somit den kritischen Sinn künstlerischer Producte.

Was nun die eigentlich wissenschaftlichen Bildungszweige u. z. zunächst die Mathematik angeht, so ist auch hierin Aristoteles der Ansicht seines Lehrers entgegengetreten, indem er der Mathematik jene grundlegende Bedeutung abspricht, die ihr Pythagoras und Platon zuschreiben. Ein sittlich-veredelnder Einfluſs wird ihr geradezu abgesprochen, insofern sie auf Gutes und Böses keine Rücksicht nimmt. Die Dialektik lehrt den Menschen, wie er über jegliches Problem reden kann, indem er aus dem Gegebenen logisch richtige Schlüsse zieht. „Sie ist zu dreierlei nützlich: zur Geistesübung, zum Umgange mit Anderen, um sie zu überzeugen, und zur Erlernung der philosophischen Wissenschaften, um leichter das Wahre und Falsche zu unterscheiden. Sie bahnt den Weg zur höheren Speculation und hilft uns zur Erkenntnis der Principien jedes Faches. Verwandt mit der Dialectik ist die Rhetorik, „die Kunst, über jeden Gegenstand das jedesmal Überredungsfähige zu betrachten, und durch allgemein verständliche Sätze in der Volksversammlung Überredung zu bewirken". Diese Kunst, welche in Rathsversammlungen, Gerichts- und Prunkreden zur Verwertung kommt, setzt eine Vielheit von Kenntnissen voraus, welche auf dem Wege der Mnemonik angeeignet werden, die an eine zwiefache Thätigkeit, an das empfangende Gedächtnis und die productive Erinnerung anknüpft. Beim Vortrage selbst muſs auf Stärke, Harmonie und Rhythmus geachtet werden.

Die höchste aller Wissenschaften, das Mittel zur Glückseligkeit ist die Philosophie, insofern sie in dem Guten den nothwendigen Grund aller Erscheinungen sieht. Unter den praktischen Wissenschaften nimmt die Staatswissenschaft den ersten Platz ein, denn ihr Zweck besteht in der Glückseligkeit. Sie ist daher kein Studium für Jünglinge, weil diese noch unerfahren in den Handlungen des menschlichen Lebens sind. Andererseits wird bei demjenigen, der über Gegenstände der politischen Wissenschaft unterrichtet werden soll, eine entsprechende sittliche Bildung vorausgesetzt. Der Staatsmann muss die Erziehung des Einzelnen dem Zwecke des Staates unterordnen, indem er die Bürger zur Ausführung tugendhafter Handlungen anhält und im Gehorsam gegen die Gesetze übt.

In Aristoteles hat die Pädagogik des Alterthums ihren Höhepunkt erreicht; es ist nämlich im Vergleich zu Platon ein Fortschritt unverkennbar, welcher der rein menschlichen Tugend zu Gute kommt, die nicht bloß den Bürgern innewohnt, wenngleich auch er entsprechend der hellenischen Anschauung die volle Ausübung der Tugend auf den freigeborenen Jüngling beschränkt. Andererseits hat Aristoteles ethische und psychologische Voraussetzungen in sein System aufgenommen.

Endlich wäre noch über das Schicksal der aristotelischen Schriften ein Wort zu sagen. Aristoteles hatte bei seinen Lebzeiten seine Schriften nicht veröffentlicht; sein Schüler Theophrastus, der dieselben erbte, verweigerte ihre Auslieferung an den König von Pergamus und verbarg sie, wie Strabo erzählt, in einem Keller, wo sie durch Nässe und Würmer sehr viel litten. Endlich kaufte sie Apellikon von Teos, mit dessen Bibliothek sie unter Sulla nach Rom kamen, wo sie von Neuem durchgesehen und geordnet wurden.

Literatur: K. Schulze „Erziehungstheorie des Aristoteles". — Kapp „Aristoteles' Staatspädagogik". — Trendelenburg „Elementa logices Aristoteleae". — Gesammtausgaben zu Aristoteles besorgten Bekker (1831, 5 Bde.) und Didot (1847—57, 4 Bde.). — Ferner ist zu erwähnen eine Pariser Ausgabe von Dübner, Bußemaker und Heitz. — Das Organon ist herausgegeben von Th. Waitz 1844—46. — Daneben zahlreiche Übersetzungen, namentlich der Politik und Poetik. — „Auswahl der aristotelischen Schriften" deutsch von Kirchmann. Leipzig, 1870 ff.

Art und Gattung. Art ist der untergeordnete (niedere) Begriff gegenüber der Gattung als dem übergeordneten (höheren) Begriffe. Der Artbegriff liegt im Umfange des Gattungsbegriffs; der Gattungsbegriff liegt im Inhalte des Artbegriffs.

Baum — A **Gattung**

Linde — Ab **Art.**

„Linde" ist untergeordnet dem Begriffe „Baum", „Baum" ist übergeordnet dem Begriffe „Linde"; „Baum" ist der höhere, weitere Begriff oder die Gattung. „Linde" ist der niedrigere, engere Begriff oder die Art. „Baum" hat einen größeren Umfang als „Linde"; es gibt mehr Bäume als Linden; denn jede Linde ist ein Baum, nicht jeder Baum ist eine Linde. „Linde" hat einen größeren Inhalt als „Baum", denn eine Linde hat mehr Merkmale als ein Baum (nämlich alle Merkmale des Baumes und dann die eigenthümlichen Merkmale der Linde). Der Inbegriff all dieser Verhältnisse wird ausgesprochen durch das bejahende kategorische Urtheil:

Die Linde ist ein Baum.

Verschieden von dieser logischen Art ist die natürliche Art, wie sie insbesondere bei den naturgeschichtlichen Eintheilungen vorkommt. Nicht jede Classe von Dingen ist schon eine natürliche Art. Zu einer „Classe“ genügt es, dass sich ein einziges Merkmal, oder eine genau bestimmte Gruppe von Merkmalen durch alle Begriffe dieser Classe hindurchziehe; zu einer natürlichen Art ist es nothwendig, dass die Begriffe, die sie einschließt, in einer endlosen Reihe von bekannten und unbekannten Merkmalen übereinstimmen. „Unsere Kenntnis der Eigenschaften einer Art ist niemals vollständig, wir entdecken fortwährend neue Eigenschaften an ihr und erwarten sogar, sie zu entdecken, wo der Unterschied zwischen zwei Classen von Dingen nicht ein Unterschied der Art ist. Ist es dagegen ein Unterschied der Art, so erwarten wir sie in ihren Eigenschaften verschieden zu finden, wenn nicht ein Grund für ihre Ähnlichkeit vorhanden ist.“ (J. St. Mill.) Eine Eintheilung, welche auf natürlichen Arten beruht, heißt eine natürliche Eintheilung oder eine natürliche Classification.

Articulation des Unterrichts nach Herbart ist die Durchführung der einzelnen methodischen Einheiten, in welche derselbe zerfällt, nach den fünf s. g. formalen Stufen, welche Herbart mit weniger glücklich gewählten Namen als Analyse, Synthese, Association, System und Methode bezeichnet und für welche Dir. Dr. W. Rein die Bezeichnungen: Vorbereitung, Darbietung (des Neuen), Verknüpfung (des Gelernten unter sich und mit Anderem), Zusammenfassung (des Begrifflichen) und Anwendung (des gewonnenen Allgemeinen) in Vorschlag bringt. Innerhalb jeder „methodischen Einheit“, worunter man ein in sich geschlossenes, eine oder auch zwei bis drei Unterrichtsstunden umfassendes Glied des Lehrganges (s. d.) versteht, hat der Unterricht 1. durch eine Vorbesprechung das neue Pensum einzuleiten und vorzubereiten 2. das Neue selbst darzubieten, 3. dasselbe unter sich und mit Älterem zu vergleichen und zu verknüpfen, 4. die begrifflichen Resultate abzuleiten und in systematischer Ordnung zusammenzustellen und 5. das erlangte Wissen in den Gebrauch überzuführen. Für jede „methodische Einheit“ ist zunächst vor allem Unterrichte ein Ziel festzusetzen, welches durch dieselbe erreicht werden soll. Dies geschieht in Form eines Lehrsatzes, einer Aufgabe, oder einer Orientierungsfrage, die allerdings vor der Hand noch unbeantwortet bleibt. Im ersten Studium der Vorbereitung muss dem Neuen in dem Alten der Boden vorbereitet werden, was dadurch geschieht, dass die zu dem Neuen in Beziehung stehenden Vorstellungen im Gedankenkreise des Schülers aufgesucht und angeregt werden. „Fehlt dieser lebendige Hintergrund, so verhält sich der Schüler dem Unterrichte gegenüber stumpf, gleichgiltig, interesselos, ebenso wie ein gelehrter Vortrag, der über die Köpfe der Zuhörer hinweggeht, statt Interesse, Aufmerksamkeit und geistige Betheiligung nur Abspannung und Langeweile erzeugt. Dies aber wird überall da geschehen, wo das Vorgetragene keine Anklänge im Geiste der Hörer erweckt. Kommt demselben aus dem Innern heraus nichts entgegen, so bleibt es fremd und der Geist verhält sich ablehnend dagegen. Das Neue kann nur durch einen Reichthum älterer Vorstellungen aufgefasst, angeeignet werden, und der Unterricht hat auf seiner ersten Stufe für die Bereitstellung dieses Materials zu sorgen.“ (Rein.) Auf dieser Stufe werden ältere Vorstellungsgruppen im Gedankenkreise des Schülers aufgelöst oder zergliedert, um daraus die appercipierenden Vorstellungen für die Auffassung des Neuen zu gewinnen, weshalb diese Stufe einen analytischen Charakter an sich trägt. Hiebei werden sowohl die Ergebnisse des bisherigen Unterrichts, als die eigene Erfahrung des Kindes herangezogen. In dieser Beziehung ist jedes Stück, d. i. jede methodische Einheit des Unterrichts eine Art Vorbereitung (Propädeutik) für die nach-

folgenden Einheiten. Bei dieser analytischen Vorbereitung muss man sich hüten, dass das auf der zweiten Stufe darzubietende Neue nicht vorweg genommen und in die Besprechung hineingezogen werde, „weil dadurch die Erwartung und daher auch das Interesse für das Neue eine Abschwächung erfahren würde". Wohl aber kann dem Schüler gestattet werden, an passenden Stellen mit seinen Gedanken vorauszueilen und wenn er kann, seine Folgerungen zu ziehen, mögen sie nun durch die nachfolgende Darbietung bestätigt werden oder nicht. Diese selbst kann verschiedene Formen annehmen: ein Märchen wird erzählt, ein Lesestück wird vorgetragen, ein mathematischer Lehrsatz wird bewiesen, ein physikalischer Vorgang wird in der Form des Experimentes vorgeführt und dgl. Hiebei werden neue Elemente und zwar eines nach dem anderen, also absatzweise herangezogen, weshalb diese Stufe einen synthetischen Charakter annimmt. Der Darbietung entspricht von Seite des Schülers die Aneignung, welche in der Form der Apperception vor sich geht. Die nach und nach dargebotenen Elemente des Neuen werden durch die in der Vorbereitung aufgerüttelten Bestandtheile des alten Vorstellungskreises appercipiert. War die Vorbereitung eine allseitige und gründliche, so wird auch die Apperception rasch und energisch vor sich gehen; fehlt es jedoch für einzelne Glieder des herbeigeführten Neuen an den nöthigen appercipierenden Vorstellungen aus der Vorbereitung her, so geräth die Auffassung des Ganzen ins Stocken, und der Lehrer sieht sich gezwungen, mit Erklärungen und Commentaren nachzuhinken, wie wenn z. B. bei einer Erzählung unterlassen wurde, den geographischen Schauplatz in der Vorbereitung zu besprechen und der Schüler dann nicht weiß, wohin er die erzählte Handlung verlegen soll. Mit dem Vollzug der Apperception selbst betreten wir aber die dritte formale Stufe, nämlich die Verknüpfung oder Association des Neuen mit dem Alten und des Neuen unter sich. Zu diesem Behufe muss das synthetisch herbeigeführte Rohmaterial noch einmal durchgegangen werden, damit es sich der Apperception darbiete und damit aus dem Besondern das Allgemeine, aus dem Zufälligen das Nothwendige, aus dem Beispiel die Regel, aus dem Concreten das Abstracte herauskrystallisiere. Denn mit dieser Stufe beginnt der begriffliche Aufbau des Gedankenkreises, welcher schließlich ein einheitlicher sein muss, wenn nicht die Einheit der Persönlichkeit darunter leiden soll. Im Bewusstsein darf nichts Unverbundenes bleiben, alles muss durch passende Apperceptionsacte an seine gehörige Stelle gesetzt und dadurch dem Ganzen organisch eingeimpft werden. Mit dieser Aussonderung des Begrifflichen aus den zu Grunde liegenden Einzelfällen (Beispielen) betreten wir aber schon den Boden der vierten formalen Stufe, nämlich der Zusammenfassung (System). Jeder Begriff, jede Regel, jedes Naturgesetz ist eine Zusammenfassung zahlloser Einzelfälle, aus denen sie gleichsam herauswachsen. In der Regel sind sie alle „inbegriffen"; durch den Denkact werden sie gleichfalls in Eins gefasst, weshalb man das Denken nicht unpassend einen „Verdichtungsprocess der Vorstellungen" genannt hat; durch die sprachliche Formulierung gewinnen sie einen äußeren Halt. Mit dieser denkgemäßen Zusammenfassung und sprachlichen Formulierung beschäftigt sich eben die vierte Unterrichtsstufe. Der systematisierte Inhalt ist in einem Lehrsatz, einer Regel, einem Spruche, einem Dictat, einer Niederschrift zu fixieren, wodurch der Geist gleichsam von den auf den früheren Stufen herbeigeführten didactischen Errungenschaften Besitz nimmt. Allein mit dem bloßen Besitze von Kenntnissen ist es nicht abgethan; diese müssen noch in den Dienst des geistigen Lebens gestellt werden, d. h. man muss davon irgend einen Gebrauch machen. Dadurch betreten wir aber die fünfte und letzte Stufe, die der Anwendung. Auf dieser hat zunächst „ein Zweifaches zu geschehen. Erstens muss dem Wissen ein Grad von Sicherheit und

Beweglichkeit gegeben werden, der es dem Geiste möglich macht, in jedem gegebenen Falle völlig frei über das Gelernte zu disponieren; und zweitens ist dasselbe fleißig durch Anwendung auf praktische Fragen in Gebrauch zu nehmen". Kurz es muss der Schüler angehalten werden, das auf den vorigen Stufen zustande gekommene Ergebnis der betreffenden methodischen Einheit mit den anderweitigen Resultaten des Unterrichts und der Erfahrung in allseitige Berührung zu bringen, damit er in den Stand gesetzt werde, auf Grund des Vorraths von Gedanken, der in seinem Geiste ruht, vom Einzelnen zum Allgemeinen und umgekehrt von diesem zu jenem überzugehen, die Gedankenkreise von gegebenen Ausgangspunkten nach allen Seiten hin zu durchlaufen, die gewonnenen Resultate zur Lösung ethischer, theoretischer und praktischer Fragen fleißig zu benutzen. (S. den Art. „Anwendbarkeit des Unterrichts".) Es ist leicht einzusehen, dass nicht alle Materien des Unterrichts eine so strenge Durchführung durch die fünf formalen Stufen vertragen, wie z. B. die Behandlung der Lesestücke, der Rechenunterricht und die physikalischen Unterweisungen und es wäre unnütze Künstelei, wenn man das Einhalten dieser fünf Stufen auch dort durchsetzen wollte, wo die Natur des Lehrstoffes eine solche Behandlung spröde zurückweist.

Literatur: Dr. W. Rein, Erstes Schuljahr. Dresden, 1878. — Dr. O. Willmann, Pädagogische Vorträge. Leipzig, 1869. — Dr. T. Ziller, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. Leipzig. 1876, und verschiedene Artikel aus den Jahrbüchern für wissenschaftliche Pädagogik.

Ästhetik, Ethik. Ästhetik, bei Herbart „praktische Philosophie", ist die Lehre von dem, was da sein soll. Als solche ist sie das Gegenstück der Metaphysik (s. d.), welche von dem handelt, was da ist. „Praktische" Philosophie heißt sie deshalb, weil sie nicht allein das Vorhandensein, sondern auch die Hervorbringung des Gegenstandes zu berücksichtigen und sich über die letztere in absoluten Wertbestimmungen zu äußern hat. Der Gegenstand der theoretischen Untersuchung ist das Wahre; das Object der praktischen Untersuchungen bilden das Schöne und Gute mit ihrem Gegensatze, dem Hässlichen und Bösen. Das Ästhetisch-Wohlgefällige ist das Schöne; das Ästhetisch-Missfällige ist das Hässliche. Das Schöne wird unbedingt, d. h. um seiner selbst willen vorgezogen — das Hässliche wird unbedingt verworfen. Die Lehre vom Schönen und Hässlichen ist eben die Ästhetik. Herbart hat zuerst darauf hingewiesen, dass ästhetische Urtheile nicht nur absolute Giltigkeit, sondern auch volle Evidenz besitzen, d. h. dass sie eines Beweises weder fähig noch bedürftig sind — und dass das Subject eines ästhetischen Urtheils jedesmal ein Verhältnis ist, indem ein einfacher Gegenstand ästhetisch gleichgiltig ist. — Unter allen Gegenständen ästhetischer Wertschätzung ragen die Erscheinungen menschlicher Willensfreiheit, in denen sich der Charakter des einzelnen Menschen und der Gesellschaft bethätigt, unvergleichlich hervor. Auch der menschliche Wille, wie er sich in Handlungen und Thaten ausdrückt, ist Gegenstand einer unbedingten Wertschätzung. Das unbedingt Vorzügliche am Wollen ist das Gute — das unbedingt Verwerfliche am Wollen ist das Böse. Das Gute fällt unter den Begriff des Schönen, wie das Böse unter den Begriff des Hässlichen. Während aber das Naturschöne nur ein gefallender Schein, das Kunstschöne nur edles Spiel bleibt: knüpft sich an das Gute und Böse die höchste Bedeutung deshalb, weil unser eigenes Selbst es ist, welches von dem unbedingten Vorziehen oder Verwerfen in dem Urtheile über das Wollen getroffen wird, so dass wir selbst mit diesem Urtheile stehen oder fallen. Derjenige Theil der praktischen Philosophie, der sich beschäftigt mit dem, was da sein soll am Wollen des Menschen, heißt Ethik oder Moral. Die Moral erhebt sich demgemäß

über die allgemeine Ästhetik, deren Theil sie ist, als der weitaus bedeutendste Abschnitt der Philosophie und als der würdigste Gegenstand des menschlichen Nachdenkens. Sie sucht zunächst nach den Principien der ästhetischen Wertschätzung. Die Allgemeingiltigkeit der ästhetischen Urtheile weist darauf hin, dass es derlei Principien als unwandelbare Normen der Beurtheilung des Schönen und Guten geben müsse, nach denen sich der Mensch bei der ästhetischen Würdigung der Kunstwerke und Wollen bewusst oder unbewusst richtet. Diese Principien können nur gewisse allgemeine Begriffe sein, die unser Urtheil in einzelnen Fällen leiten; man kann sie ästhetische und ethische Ideen — und den Inbegriff derselben in objectiver Hinsicht den ästhetischen Verstand und die ethische Vernunft, in subjectiver Hinsicht den ästhetischen Geschmack und das ethische Gewissen nennen.

Die Ethik handelt von dem „höchsten Gute" des Menschen, von Tugend und Pflicht. Allein das Ursprüngliche (Principielle) der ethischen Untersuchungen ist weder die Idee des höchsten Gutes, noch der Tugend- oder Pflichtbegriff. Das Ursprüngliche sind auf dem ethischen, wie überhaupt auf dem ästhetischen Gebiete die Urtheile des unbedingten Vorziehens und Verwerfens und die aus ihnen zu abstrahierenden ethischen (praktischen) Ideen, aus denen sich die obigen Begriffe leicht ableiten lassen. Das „höchste Gut" des Menschen ist alsdann die Übereinstimmung seines gesammten Wollens und Handelns mit der Gesammtheit der ethischen Ideen oder dem Sittengesetze. Die Darstellung derselben mittelst der freien Persönlichkeit ist die eine Tugend, die sich nach verschiedenen Richtungen in einer Vielheit besonderer Tugenden äußert. Die Forderungen an das mit dem Sittengesetze nicht übereinstimmende Wollen sind die Pflichten, die also nur dort auftreten, wo die Tugend bedroht erscheint.

Die verschiedenen philosophischen Systeme stellen verschiedene Moralprincipe auf, indem jedes derselben die gesammte Mannigfaltigkeit ethischer Verhältnisse aus einem einzigen obersten Grundsatze abzuleiten sucht. Sie sind materiale Principe, wenn sie das Kriterion der Sittlichkeit in einem bestimmten Gegenstande (Inhalte) des Wollens finden, indem sie bald die Glückseligkeit, bald die Naturgemäßheit, bald die Gottähnlichkeit, bald die Vollkommenheit als einen solchen Gegenstand bezeichnen; sie sind formale Principe, wenn sie die Unterscheidung zwischen dem Guten und Bösen nicht in einen bestimmten Gegenstand des Wollens, sondern in eine bestimmte Art zu wollen verlegen. Kant hat zuerst alle materialen Moralprincipe, „die ein Object des Begehrens als Bestimmungsgrund des Wollens voraussetzen", als „empirisch" abgelehnt und den Satz hingestellt, dass an der Spitze der sittlichen Gesetzgebung nur solche Principien stehen können „die nicht der Materie, sondern der Form nach den Bestimmungsgrund des Willens enthalten". Er verlegte das formale Kriterion der Sittlichkeit in die Allgemeingiltigkeit der Grundsätze des Wollens und stellte das Moralprincip auf: Handle so, dass du wollen könnest, die Maxime deines Handelns sei allgemeines Gesetz.

Werden die materialen Moralprincipe abgelehnt, so bleibt das Wollen, so lange es als einzeln stehender Willensact betrachtet wird, ästhetisch gleichgiltig. Denn jedes Wollen ist als solches bestimmt durch den Gegenstand, auf den es gerichtet ist; dieser Gegenstand kann aber an sich das Wollen weder gut noch böse machen. Wenn aber das einzelne Wollen ästhetisch gleichgiltig ist, so trifft die moralische Wertschätzung jene Formen des Wollens, die sich ergeben, wenn dasselbe mit einem anderen Wollen oder mit der dasselbe beurtheilenden Einsicht in ein Verhältnis zusammengestellt wird. Somit bilden auch hier, wie auf dem ästhetischen Gebiete überhaupt, die Verhältnisse den wahren Gegenstand ästhetischer Wertschätzung. Herbart hat die ethischen oder von ihm so genannten praktischen Ideen aus der Betrachtung

dieser Willensverhältnisse abgeleitet, welche das Subject eines ästhetischen Urtheils bilden, und ist auf diesem Wege — entgegen den monistischen Erwartungen der Systeme — zur Fünfzahl der praktischen Ideen gelangt, welche unser Urtheil auf ethischem Gebiete leiten. Es sind dies die Ideen der inneren Freiheit, der Vollkommenheit, des Wohlwollens, des Rechtes und der Billigkeit. Durch die Aufstellung dieser praktischen Ideen wurde Herbart der Schöpfer eines neuen, von allen theoretischen Anschauungen unabhängigen, auf eigener Evidenz beruhenden Systems. — Über die einzelnen „praktischen Ideen" an den einschlägigen Stellen.

Literatur: Herbart, praktische Philosophie, Werke VIII. Leipzig, 1851. — G. Hartenstein, Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften. Leipzig, 1844. — Dr. R. Zimmermann, allg. Ästhetik als Formwissenschaft. Wien, 1865. — J. W. Nahlowsky, allg. prakt. Philosophie. Leipzig, 1871. — Dr. G. A. Lindner, Einleitung in das Studium der Philosophie. Wien, 1866, S. 72 und ff.

Ästhetische Bildung, bisweilen auch ästhetischer Geschmack genannt, ist der entwickelte Sinn für das Schöne. Schön ist nach Kant dasjenige, was den Gegenstand eines interesselosen, allgemeinen und nothwendigen Wohlgefallens bildet — nach Herbart alles, „dessen bloße Vorstellung geeignet ist, in dem ihm hingegebenen, affectlosen Zuschauer ein bestimmtes Lustgefühl zu erregen". In beiden Erklärungen ist der objective Charakter des Schönen mit Deutlichkeit hervorgehoben. Nicht in dem beobachtenden Subjecte, sondern in dem beobachteten Objecte liegt der Grund des ästhetischen Wohlgefallens; wenn jemand urtheilt: dieser Gegenstand ist schön, jener hässlich, so will er damit nur sagen, in dem Gegenstande, als solchem, liege etwas, was geeignet ist, jeden sich ihm unbefangen hingebenden Geist mit Wohlgefallen zu erfüllen. Wie ist dies möglich? Offenbar nur dadurch, dass der Gegenstand kein einfacher sei, sondern Theile habe, die miteinander übereinstimmen, und deren Übereinstimmung (Harmonie) in dem Beobachter ein Gefühl der Befriedigung, das ästhetische Gefühl, erzeugt. Das Einfache ist weder schön noch hässlich. Der einzelne Ton, der mathematische Punkt, die einzelne Farbe sind an sich gleichgiltige Gegenstände. Wo aber zwei Töne zugleich oder nacheinander gehört werden, da mischt sich zugleich als Zusatz zu der Auffassung derselben ein Gefühl hinzu, welches ein ästhetisches ist. Das ästhetische Wohlgefallen wird noch bedeutender, wenn es aus der Gesammtwirkung vieler an einem und demselben Gegenstande harmonisch verschlungener ästhetischer Grundverhältnisse hervorgeht, welche durch die Idee des schönen Gegenstandes zusammengehalten werden. Die Regel, wodurch die einzelnen Theile des Ganzen, wie z. B. die Pinselstriche auf der bemalten Leinwand, die Bogen und Wölbungen beim Bauwerke, die Versfüße und Verse bei einem Gedichte zusammengehalten werden, ist eben die Idee desselben, wodurch das Schöne auf etwas Nothwendiges, Geistiges, Logisches hinweist, obwohl es in seiner besonderen Erscheinung ein Zufälliges, Sinnliches, Körperliches ist. So erscheint der schöne Gegenstand als Verkörperung derjenigen Idee, der sich seine Organisation in allen ihren Theilen anbequemt, deren concrete Versinnlichung er selbst ist. Der Salzkrystall realisiert die Idee des Würfels ebenso, wie der fallende Wassertropfen die Idee der Kugel. Ein Ding ist schön, wenn es den ideellen Typus, d. h. das Urbild, wonach es aufgebaut ist und mit welchem es unwillkürlich verglichen wird, zur reinen und vollen Anschauung bringt, es erscheint sofort hässlich, wenn es hinter diesem seinem logischen Urbilde in irgend einer Hinsicht zurückbleibt. Alles Kleinliche (als das in der Größe Zurückbleibende), Verkümmerte, Unfertige, Unvollendete, Verstümmelte, Uncorrecte ist hässlich. In Folge ästhetischer Angewöhnung tragen wir gewisse Maßstäbe in uns, die wir an die äußere Erscheinung der Dinge beständig anlegen. Und da geschieht es

nicht selten, dass wir gewisse Dinge mit Unrecht hässlich oder abscheulich finden, indem wir sie mit einem unadäquaten Maßstabe messen. So finden wir das Starre, Leere, Unorganische, Todte hässlich, weil wir es unwillkürlich mit dem Beweglichen, Vollen, Organischen, Lebendigen vergleichen. So wie der Tod gegen das Leben, so erscheint jener niedrigere Typus gegen einen höheren gehalten als etwas Unvollendetes, Verfehltes, Hässliches. Die Fledermaus gegen einen Vogel, das Kamel gegen ein Pferd, der Affe gegen den Menschen sind nichts als hässliche Zerrbilder.

Natur und Kunst bilden das Bereich des Schönen. Jedes Naturwesen erscheint als Verkörperung einer Idee, die seinem Aufbau gleichsam als Schöpfungsgedanke zugrunde liegt. Die herrlichsten Erscheinungen der Schönheit jedoch, zeigt uns die Natur dort, wo sie individualisierend hervortritt, indem sie sich in belebten Organismen, im organischen Leben offenbart. Wo eine Mehrheit verschiedener Theile (Organe) zu einem Ganzen derart verknüpft ist, dass sie in dieser ihrer Zusammensetzung einem einheitlichen, in dem Ganzen selbst gelegenen Zwecke dient: da kann die gegenseitige Übereinstimmung des Einzelnen unter einander für einen diese Übereinstimmung auffassenden Geist sich nicht anders, denn als Schönheit ankündigen. Ein solches Ganze heißt eben ein Organismus, und man kann deshalb einen Organismus unter der Bedingung schön nennen, dass die Organisation desselben sinnlich hervortritt und von jedermann leicht aufgefasst werden kann. Die organischen Formen der Pflanzen und Thiere sind schön, und die Menschengestalt ist das Schönste. Vergebens bemüht sich alle Phantasie und alle Kunst, in ihren Schöpfungen über das Naturschöne hinauszugehen und Schöneres zu schaffen als die Natur. Sie kann wohl die zerstreuten Glieder des Naturschönen in besondere Gruppen zusammenstellen, niemals wird es ihr jedoch gelingen, die natürlichen Vorbilder zu übertreffen. Die höchsten Gebilde schöpferischer Phantasie in der plastischen Kunst sind die olympischen Götter, allein sie tragen die menschliche Gestalt an sich; jeder Versuch, den ästetischen Zauber der Menschengestalt durch eine nicht naturgemäße Zuthat zu erhöhen, endet damit, dass man in das Untermenschliche herabsinkt. In dem Kunstschönen, bei dessen Darstellung die Seele und die Hand des Künstlers in selbsteigener Freiheit walten, ist die dem Kunstganzen zugrunde liegende Idee Sache der Conception des Künstlers — sie ist der Prometheusfunken, der aus dem Gerüste der ästhetischen Grundverhältnisse, der Form des Kunstwerkes, als dessen ideeller Gehalt mit unmittelbarem Zauber hervorstrahlt.

Das Schöne ist jedoch nicht allein Sache des Gefühls (Genusses), sondern auch des Verstandes (Urtheiles). Das Urtheil, durch welches irgend einem Gegenstande die Eigenschaft des Schönen oder des Hässlichen zugesprochen wird, heißt ein ästhetisches Urtheil. Dasselbe hat eine ursprüngliche Evidenz. Das Schwankende in der ästhetischen Beurtheilung der Dinge, die Wandlungen des Geschmacks, erklären sich aus der Vermischung des reinen ästhetischen Wohlgefallens mit den übrigen Arten der Wertschätzung, nämlich mit dem Nützlichen und dem Angenehmen, sowie aus der Anlegung falscher Maßstäbe, indem ein Gegenstand mit einem Maße gemessen wird, welches für ihn nicht passt. Dies wird am augenscheinlichsten beim Modisch-Schönen. Der Modegeschmack findet dasjenige schön, was mit der eben herrschenden Norm übereinstimmt. Da diese Normen wechseln, wird das Modisch-Schöne relativ. Es gibt nichts, was die Mode nicht schön finden könnte. Die Hässlichkeit des Modisch-Schönen tritt erst hervor, wenn wir die letzten zurückgelegten Moden einer Beurtheilung unterwerfen. Dessenungeachtet bleibt die Selbstherrlichkeit (Absolutheit) des ästhetischen Urtheiles aufrecht; nur erfordert sie ein unbefangenes, reines Gemüth. Wie sich in der bewegten Wasserfläche der blaue Himmel nicht

abspiegeln kann, so kann auch ein leidenschaftlich bewegtes Gemüth den Zauber der Schönheit, der es umgibt, nicht wiederstrahlen.

Die ästhetische Bildung ist eine nothwendige Ergänzung der intellectuellen. Es genügt nicht bloß, den Kopf zu erhellen, man muss auch das Herz erwärmen, wenn auch zunächst nur für das Schöne; denn dadurch wird es auch empfindlich gemacht für das Gute selbst. Die Wichtigkeit der ästhetischen Bildung kann nicht schlagender dargethan werden, als durch die Thatsache, dass das Gute nichts anderes ist, als eine Art des Schönen, nämlich des Schönen am Wollen. Wenn sich der Mensch durch die ästhetische Betrachtung der Dinge angewöhnt hat, an der Harmonie zwischen Idee und Erscheinung Wohlgefallen zu finden, so wird er eben dadurch angeleitet werden, diese Harmonie in seiner eigenen Persönlichkeit herzustellen und aufrecht zu halten. „Der ästhetische Geschmack," sagt Niemeyer, „erweckt Gefühl für Ordnung und Harmonie — Widerwillen und Verachtung gegen das Schlechte, Unordentliche und Hässliche; und der Mensch, in dessen Seele der gute Geschmack seine völlige Bildung erreicht hat, ist in seiner Art zu denken und zu handeln regelmäßiger, angenehmer und gefälliger als andere Menschen. Er ist einer so beständig anhaltenden Aufmerksamkeit auf Ordnung, Schicklichkeit, Wohlanständigkeit und Schönheit gewohnt, dass er alles, was diesen entgegen ist, verachtet. Ihm ekelt vor allem Spitzfindigen, Sophistischen, Gezwungenen und Unnatürlichen — man kann hinzusetzen, vor allem Platten, Kleinlichen und Gemeinen — in Gedanken und Handlungen." — Das Schöne nimmt zwischen dem rein Sinnlichen und rein Geistigen (Ideellen) eine denkwürdige Mittelstellung ein, welche der Natur des Menschen als eines sinnlich-vernünftigen Wesens insbesondere zusagt und welche ganz geeignet ist, dasselbe in den Dienst der Erziehung zu stellen. Niemand hat diese hohe pädagogische Bedeutung so eingesehen, wie Schiller, welcher in seinen „Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen" allen Ernstes das Problem in's Auge gefasst hat, den Menschen auf ästhetischem Wege zu erziehen, oder wie er sich praktisch ausdrückt, ihn durch das Morgenroth des Schönen in das Reich der Wahrheit und Tugend einzuführen. Dies ist dadurch möglich, dass man ihn mittelst der Sinnlichkeit über die Sinnlichkeit erhebt, und zur Freiheit, nämlich zur moralischen Freiheit als Bedingung des Guten hinführt. Denn das Schöne ist als etwas Einzelnes, Individuelles zugleich ein Sinnliches; allein es ist mehr als ein Sinnliches, indem es, wie wir oben dargethan haben, einen „ideellen Gehalt" in sich birgt. Diesen nimmt derjenige mit in Kauf, der sich anhaltend mit der Kunst beschäftigt. Daher die landläufig gewordene Behauptung, dass die Kunst die Sitten verfeinere. Mittelst des Schönen und der Kunst soll nach Schiller der Mensch jener Geistesrohheit entrissen werden, die nur an dem Sinnlichen klebt, und die, so wie sie theoretisch zur Auffassung ideeller Verhältnisse nicht gelangen kann, auch praktisch nur im Schlamme der niederen Sinnlichkeit ihr Behagen findet, indem sie an die Stelle des Schönen das Angenehme (Lustbringende) setzt.

Die Mittel zur ästhetischen Ausbildung sind: 1. Die Betrachtung der Natur. Weil dieselbe jedoch neben dem Vollkommenen auch das Unvollkommene, Unfertige und Verkümmerte bietet — denn ihr Wirken äußert sich nicht in dem einzelnen Individuum, sondern in der Gattung — muss hinzutreten 2. die empfangende und ausübende Beschäftigung mit der Kunst, weil diese den geistigen Gehalt (Typus), den sie in der Natur an die Gattung vertheilt findet, in einem einzigen individuellen Kunstwerke zu verkörpern sucht, so dass sie, die Nachahmerin der Natur, über ihre Meisterin hinausstrebt. 3. Der Umgang mit ästhetisch gebildeten Menschen, weil dadurch unser ästhetischer Geschmack veredelt und verfeinert

und alle Roheit und Gemeinheit zurückgedrängt wird. 4. Durch die ästhetische Ausgestaltung des Lebens in dem eigenen individuellen Lebenskreise, indem man den inneren Gehalt seines gesammten geistigen Lebens durch äußere Formen schönheitsgemäß darzustellen sucht. Diese äußeren Formen kommen zur Anschauung 1. an der eigenen Persönlichkeit durch die Physiognomie, durch Haltung und Bewegung, durch Sprache und durch Kleidung und Schmuck. Hieher gehört die Wohlanständigkeit und Gefälligkeit. 2. An äußeren Gegenständen, insbesondere in deren Umrissen, Farben, Gestalten und Tönen. Hieher gehören Kunstgenuss und Kunstübung. 3. An Thaten als Ausdruck des Wollens. Hieher gehört die eigentliche Sittlichkeit.

Das Schöne an den Außendingen gelangt in drei verschiedenen Richtungen zum Ausdruck; in der Plastik als das Schöne der Gestalt, in der Musik als das Schöne der Töne, und in der Poesie als das Schöne der Sprache. Alle drei Arten des Schönen lassen sich auch durch die eigene Persönlichkeit zur Darstellung bringen, durch Mimik, Gesang und Redevortrag (Declamation). In dem Lehrplane der Neuschule sind diese drei Richtungen durch die drei Fertigkeiten des Zeichnens, Singens und Redens (Vorlesung, Declamation, Redevortrag) vertreten, denen deshalb eine besondere formale Bildungskraft innewohnt. Denn die bloß empfangende (passive, theoretische) Beschäftigung mit der Kunst reicht für die ästhetische Bildung nicht aus, es muss die praktische Bethätigung der eigenen Kraft, die active Übung hinzutreten. „Wer einen Sinn für plastische Schönheit in sich ausbilden soll, wird wenigstens viel zeichnen müssen. Das bloße Sehen bringt uns die Dinge nur so in Bausch und Bogen zum Bewusstsein; durch das Zeichnen gewöhnen wir uns dagegen, alles Einzelne sorgfältig zu beachten und jeden Theil nach seiner Größe und Gestalt, nach Helligkeit, Dunkelheit und Farbe und nach seinem Verhältnis zu den anderen Theilen zu bemerken.“ (Deinhardt.) Dasselbe gilt auch von der Musik in Bezug auf das Schöne in den Tönen und von den Stilübungen in Bezug auf das Schöne in der Sprache.

So ist die Schönheit als ein Mittleres zwischen Stoff und Form, Sinnlichkeit und Vernunft, der reinste Ausdruck der Menschlichkeit. Ein bloß sinnliches Wesen kennt nur den rohen sinnlichen Stoff und seinen empirischen Zwang; ein bloß geistiges kennt nur die reine Form der Idee in ihrer Geistigkeit. Die Schönheit stellt das Gleichgewicht zwischen beiden auf harmonische Weise wieder her. Den abstracten Denker, der ein Fremdling zu werden droht in der ihn umgebenden Sinnenwelt, führt sie in das Reich der Erscheinungen hinein, auf dass seine Empfindungen angeregt werden — den nüchternen Alltagsmenschen, dessen Seele zu vertrocknen droht im ewigen Einerlei seines Geschäftslebens, erhebt sie in das Reich der Ideale, um ihn, wenigstens auf Augenblicke, zum Menschen zu machen. In der sinnlichen Stimmung wird der Mensch von den Dingen bestimmt, in der intellectuellen Stimmung wirkt er, denkend oder handelnd — bestimmend auf die Dinge zurück. In beiden Fällen ist er betheiligt, befangen, interessiert, unfrei. Die ästhetische Stimmung geht aus der Vereinigung beider Stimmungen durch die gegensätzliche Aufhebung derselben hervor. Sie ist der Indifferenzpunkt zwischen dem Idealen und Realen, zwischen Vernunft und Sinnlichkeit. Diese Stimmung ist jener Zustand harmonischer Ruhe, wo unser Gemüth seine Pforten aufthut für Eindrücke der Natur und Kunst und in welchen Zustand es selbst durch die Wirkungen des Schönen versetzt wird. Es ist ein Gefühl unendlichen Könnens, selbstgenügender Freiheit. Wir wollen von dem Gegenstande unserer Betrachtung nichts nehmen, wir wollen ihm auch nichts geben, an ihm nichts ändern. Er soll so bleiben, wie er ist. Wenn wir in später Abendstunde hinaustreten in Gottes freie Natur, zwecklos, nichts verlangend, nichts gebend — am Himmel die Sterne erscheinen, „die man nicht begehrt,

an deren Pracht man sich freut", wenn sich da unsere Seele in den tiefen Frieden der Abendlandschaft verliert, so befinden wir uns in einer „ästhetischen Stimmung". Oder wenn wir eintreten in die feierliche Stille des hochgewölbten, einsamen Domes, unser Geist auf emporstrebenden Säulen und Spitzbogen höher und höher sich erhebt über das Getümmel von Sorge und Mühe, das den Marktplatz des Lebens da draußen erfüllt, wenn wir uns frei fühlen von irdischer Sorge und irdischer Lust, nichts begehren und nichts empfangen: so ist auch diese Stimmung eine ästhetische. So wird die Schönheit unsere zweite Schöpferin, indem sie uns in den Zustand der Willensfreiheit versetzt, durch dessen richtige Verwendung wir unsere Menschheit am reinsten darstellen können. — Die ästhetische Stimmung als Vorschule der sittlichen Freiheit in dem Menschen zu unterhalten und zu nähren, ist die Hauptaufgabe der ästhetischen Erziehung.

Athmen und Athmungsgymnastik. Der Athmungsprocess besteht aus den beiden correspondierenden Acten des Ein- und Ausathmens und wiederholt sich bei einem erwachsenen, ruhig sitzenden Manne dreizehn- bis fünfzehnmal in der Minute. Die Athembewegungen sind automatische, d. i. solche, welche sich auf Veranlassung gewisser Reize, hier des Luftreizes, von selbst einstellen, ohne gewollt zu sein. Das Athmen dient zunächst den vegetativen Functionen, insbesondere der Erneuerung des Blutes in den Lungen; allein durch den Einfluss des Willens kann der ruhige, rhythmisch vor sich gehende Athmungsmechanismus angehalten und derart modificiert werden, dass das Sprechen und Singen zustande kommt. Wir sprechen und singen mit dem ausgeathmeten, aus den Lungen kommenden Luftstrome, wobei sich die Lungen wie ein Blasebalg, die Luftröhre wie eine Windlade, der Kehlkopf mit der Mund- und Nasenhöhle wie eine Pfeife mit Ansatzrohr verhalten. (Nur der Bauchredner spricht mit dem eingezogenen Luftstrome.) Hierbei muss die eingezogene Luft in der Luftröhre gleichsam gestaut und dann langsam nach Erfordernis der Sprachlaute wieder ausgelassen werden. Auch die Abänderungen des Athmungsmechanismus, welche dazu gehören, um gewisse Sprachlaute zu formieren, gehen nach erfolgter Einübung mechanisch und instinctiv vor sich, ohne in die Sphäre unseres klaren Bewusstseins zu fallen. Die wenigsten Menschen haben eine Idee davon, welche Modificationen des ruhigen, gleichförmigen, rhythmischen Athmens ausgeführt werden müssen, um die Sprachlaute hervorzubringen; ebenso wenig sind sie sich auch der eigenthümlichen Ökonomie des Athmens bewusst, die ein Redner beobachten muss, um beim Vortrage einer längeren Periode mit dem eingezogenen Luftquantum sein Auslangen zu finden und hiebei die Athmungspausen mit den logischen und syntaktischen Absätzen der Rede in Einklang zu bringen. Wir müssen es gewiss als eine wohlthätige Einrichtung bezeichnen, dass die zum Sprechen und Singen nöthige Ökonomie der Athmungsmechanik in die Sphäre des Instinctes fällt, ohne einen Theil der Vorstellungskraft unseres Bewusstseins in Anspruch zu nehmen; denn es wäre immerhin sehr misslich, wenn ein Redner auch noch darauf aufzumerken hätte, wie er die Athmungsmechanik gliedern und wo er insbesondere die Athmungspausen anzubringen habe. Dessenungeachtet hat sich die Pädagogik auch dieses Gegenstandes bemächtigt, indem sie ihre Aufmerksamkeit der Athmungsgymnastik zuwendet. Der Zweck derselben ist, durch eine rationelle Athmungsweise zur Förderung der körperlichen Gesundheit und Tüchtigkeit beizutragen, und zugleich durch die Herrschaft über den natürlichen Athmungsprocess das Sprechen und Singen zu fördern. Zu diesem Zwecke studiert sie die Größe des Athmungsaufwandes beim Aussprechen einzelner Laute und Wörter, da der Athmungsgehalt derselben, d. h. die Luftmenge, die zu ihrer Erzeugung verwendet wird, eine sehr verschiedene sein kann (großer Athmungsgehalt der Worte: Ach, hoch, schwach,

verweichlicht, Tauschgeschäft u. s. w.) und gibt darnach Vorschriften über das Verhalten beim Sprechen und Singen. Derlei Verhaltungsmaßregeln sind, dass die Athmungspausen mit den Redepausen stets zusammenzufallen haben; dass hiebei größere und geringere Absätze der Rede zu unterscheiden sind, wovon jene dem Punkte, dem Frag- und Rufzeichen, diese dem Beistriche entsprechen, so dass sich die Unterscheidungszeichen der Schrift in Athmungsmarken d. h. in Zeichen für volle und halbe Athemzüge verwandeln, und dass sich nach diesen Verhältnissen die Athembereitschaft zu richten habe.

Die Antwort auf die Frage, wie man beim Reden zu athmen habe, fasst Krusche in folgende Regeln zusammen: 1. Athme bei jeder Redepause und bei jeder Athemmarke, also so oft als es nöthig ist für das gute Sprechen und Lesen, d. i. für gute Aussprache, richtige Betonung und sinngemäße Gliederung. 2. Athem in vollen und halben Zügen mäßig schnell und unhörbar ein, und gib den Athem ruhig fließend und sparsam aus. Die Befolgung dieser beiden Hauptregeln wird durch den Umstand erschwert, dass nur sehr wenige Kinder es verstehen, langsam und tief einzuathmen, noch weniger aber den Athem anzuhalten und denselben ganz ruhig und geräuschlos ausströmen zu lassen, woraus eben die Nothwendigkeit einer planmäßigen Athmungsgymnastik abgeleitet wird. Zu dieser gehört nun die schon von Kant betonte und durch Schreber (Zimmergymnastik) näher geregelte Übung des Tiefathmens, welche beiden oben angeführten Zielen der Athmungsgymnastik dienen soll. Die Hauptpunkte beim Tiefathmen sind demnach 1. Ein mit Bewusstsein vollzogenes langsames und volles und tiefes Einathmen, hinlängliches Athemanhalten und ein ruhigströmendes, unhörbares Ausathmen; 2. eine richtige Anwendung des willkürlichen Athmens beim Sprechen und Lesen. Hiernach zerfallen auch die Athmungsübungen in zwei Gruppen, die man nach Krusche mit turnerischen Namen benennen und in zwei Unterabtheilungen zerlegen kann, und zwar:

1. Freiübungen.

1. Athmung ohne Athemhaltung.
2. Athmung mit a) kurzer, b) verlängerter Athemhaltung.
3. Athmung mit unterbrochenem Ausathmen.

2. Ordnungsübungen.

1. Athmung mit Zählen.
2. — mit Wiederholung eines Wortes.
3. Athmung mit Sprechen und Lesen a) von Sätzen, b) von Musterstücken.

Bei den Übungen der zweiten Gruppe wird mit dem Athemholen das Sprechen verbunden und zwar in Form des abgemessenen Zählens. Bei einer Ausathmung wird die Zahlenreihe anfangs bis fünf, und dann allmählich bis zwölf durchgesprochen. Auf den weiteren Stufen treten an die Stelle der Zahlen Begriffswörter, Sätze und ganze Lesestücke. — Ohne die Bedeutung der Athmungsgymnastik nach der diätetischen Seite unterschätzen zu wollen, können wir derselben für das gewöhnliche Sprechen keinen besonderen Wert beilegen, weil die von ihr angestrebte Ausbildung einer rationellen Technik der Athemverwendung auf dem instinctiven Wege ebenso gut und ebenso sicher erreicht wird, als durch eine planmäßige Anleitung, und es sogar eine zwecklose Belastung unseres für höhere Dinge offen zu haltenden (klaren) Bewusstseins wäre, wenn man an die Stelle des natürlichen (unbewussten) Athmens ein künstliches, durch Vorstellungen vermitteltes Athmen setzen wollte. Nur bei dem Singen, wo ein viel strengeres Haushalten mit dem Athem nothwendig ist, wird die Einführung ganzer und halber Athmungsmarken zu empfehlen sein.

Aufgaben. Die didaktische Aufgabe ist ein wichtiges Förderungsmittel der heuristischen Lehrform. Schon die einzelne Frage ist eine Art Aufgabe für das

Auffassungsvermögen, die Denkkraft und den Scharfsinn des Schülers, — eine Aufgabe, welche allerdings schon im Augenblicke gelöst wird, wo sie gestellt wurde. Zur Entbindung der geistigen Selbstthätigkeit dient vor allem die eigentliche didaktische Aufgabe. Diese hat zunächst eine praktische Seite, denn sie ist die Aufforderung an den Zögling, etwas zu machen, was nicht da ist. Hiebei kann es sich nicht um eine einfache Wiederholung dessen handeln, was dem Schüler bereits vorgesagt, vorgelehrt, vorgemacht wurde; denn dann würde die Aufgabe diesen Namen kaum verdienen; das Ziel der Aufgabe geht vielmehr dahin, den Schüler zu veranlassen, im Bereiche des durch den Unterricht bereits in sich Aufgenommenen Umschau zu halten und aus diesem großen Vorrathe von Daten, Kenntnissen und Fertigkeiten dasjenige hervorzuholen, was eben zur Lösung der gegebenen Aufgabe erfordert wird. Nicht allein die Selbstthätigkeit des Zöglings, auch die praktische Anwendbarkeit des Unterrichts wird also durch die Aufgabe wesentlich gefördert. Die beim Unterrichte angelegten, mehr oder weniger starren Vorstellungsreihen werden hiebei in Bewegung gesetzt (mobilisiert) und zur Erzielung eines concreten praktischen Erfolges, nämlich zu der durch die Aufgabe geforderten Leistung gleichsam ins Treffen geführt. Das Thema der Aufgabe ist ein neuer Standpunkt, von welchem aus der Schüler den bereits gewonnenen Wissensschatz anschaut, um ihn praktisch zu verwerten. Dadurch bemächtigt er sich erst recht eigentlich desselben, indem er lernt, mit dem Ergebnisse des Unterrichts selbständig zu gebaren. Denn nicht dasjenige ist wahrhaft unser eigen, was uns geschenkt wurde, sondern dasjenige, was wir selbst hervorgebracht haben, wie der Maler sein Bild, der Dichter seine Dichtung. „Ohne Aufgaben würden die Schüler nicht zur Selbstthätigkeit geweckt, der Lehrer würde sich nicht überzeugen können, auf welchem Standpunkte der selbständigen Thätigkeit die Schüler stehen, er würde die Lücken ihres Wissens nicht ausfüllen, die Irrthümer nicht berichtigen können." (Schwarz — Curtmann.) „Bei dieser hohen didaktischen Bedeutung der Aufgabe ist es kein Wunder, dass in gut eingerichteten und gut geleiteten einfachen Landschulen, in denen der Lehrer nothgedrungen den Lehrstoff beschränken, dagegen die Kinder viel arbeiten lassen muss, oft verhältnismäßig mehr denkende Köpfe angetroffen werden, als in kunstreich gegliederten Bürgerschulen, in denen leider viel zu viel und viel zu anhaltend gelehrt wird." (Dittes.) Für den Abtheilungsunterricht (s. d.) sind die Aufgaben geradezu unentbehrlich. — Man kann die Aufgaben mannigfach eintheilen; zunächst in mündliche und schriftliche. Ferner in Schul- und Hausaufgaben, je nachdem sie in der Schule oder im Hause gelöst werden. Wichtiger und in das Wesen der Sache eingreifender ist die Eintheilung in elementare Übungsaufgaben, welche das unmittelbar Dargebotene zum festen geistigen Eigenthume des Schülers machen sollen, ohne dass dieser wesentliche eigene Zuthaten und Änderungen an demselben vorzunehmen hätte, und in entwickelnde Fortbildungsaufgaben, bei denen es sich um eine neue Anordnung oder einen weiteren Ausbau des Dargebotenen handelt, und durch welche daher umfangreichere und verwickeltere Vorstellungsmassen bei dem Schüler in Bewegung gesetzt werden. Es versteht sich übrigens von selbst, dass jedes Lehrfach seine eigenthümlichen Übungs- und Fortentwickelungsaufgaben habe. — In Bezug auf die Beschaffenheit der Aufgaben gelten folgende Hauptregeln: 1. Die Wahl des Themas muss eine überaus sorgfältige sein; Aufgaben dürfen nicht aufs Gerathewohl gegeben werden, sie müssen vielmehr sowohl den Kräften des Schülers, als dem Inhalte des in der Schule eben Behandelten entsprechen, also nicht zu leicht und nicht zu schwer und ihr Thema nicht allzu entlegen sein 2. Das Thema soll soviel als möglich bestimmt, concret und nicht etwa weitschweifend (vag) oder gar unbegrenzt sein. „Es gibt Lehrer, welche die Kinder heftig tadeln wegen Unvollkommenheit der Leistungen, während sie dieselben doch durch die Unvollkommenheit ihrer Aufgabe verschuldet haben. Oft wird gelegenheitlich, mit flüchtigen

Worten und ohne pädagogische Berechnung eine Aufgabe gegeben, kein Wunder, wenn sie gar nicht, oder verkehrt ausgeführt wird. Die Anforderungen der Aufgaben muss man nicht bloß selbst mehrmals wiederholen, sondern auch wiederholen lassen, und kann gar nicht bestimmt genug ausdrücken, was man eigentlich verlangt. Unbegrenzte Aufgaben stellen heißt die Schüler in Versuchung führen; der Lehrer muss besser wissen als sie, wie viel und wie wenig er ihnen zumuthen darf." (Schwarz — Curtmann.) Nur in seltenen Fällen darf die Wahl des Themas dem Schüler freigestellt werden. 3. Jede Hausaufgabe soll vorerst und in der Schule durchgesprochen werden, damit der Schüler auf den richtigen Standpunkt versetzt werde, und die nöthige Hilfe und Handreichung bekomme. 4. Jede Aufgabe muss sorgfältig corrigiert und auch nachträglich mit den Schülern besprochen werden. Es ist besser, sich in dem Umfange der Aufgaben zu beschränken, dabei jedoch auf desto sorgfältigere Leistungen zu dringen. Überhaupt hüte man sich vor jeder Überbürdung des Schülers durch schriftliche Hausaufgaben. Strafaufgaben sollen nur mit großer Vorsicht und nur ausnahmsweise gegeben werden. Dagegen ist es eine natürliche Folge des Unfleißes, dass die Schüler dasjenige nacharbeiten, was sie versäumet oder schlecht und lückenhaft gearbeitet haben. Die Selbstausbesserung der Aufgaben nach einer allgemeinen Besprechung seitens des Lehrers oder die gegenseitige Ausbesserung durch die Mitschüler ist zwar des Wechsels wegen nicht ausgeschlossen, darf aber nie zur Regel werden. Endlich ist bei den schriftlichen Aufgaben auf pünktliche Ablieferung und eine saubere und gefällige Form zu sehen. — Neben den Schulaufgaben, die sich insbesondere zur Controle und Prüfung des Fortganges eignen, sind die Hausaufgaben keineswegs zu vernachlässigen. Dadurch, dass sich bei den letzteren der Schüler auch in Bezug der Zeiteintheilung, der Stetigkeit des Arbeitens, der äußeren Anordnung u. dgl. selbst bestimmen muss, dass er ferner hiebei mancherlei Hindernisse und Störungen im Hause zu überwinden hat, wird seine Selbstregierung und Willensenergie bedeutend befestigt. — Endlich sollen die Hausaufgaben ein Bindemittel sein zwischen Schule und Haus, sie sollen das Interesse des Hauses an der Schule wecken und fördern, indem sie den Eltern einen Einblick in die erziehende und unterrichtliche Thätigkeit der Schule eröffnen.

Aufmerksamkeit. Aufmerksamkeit ist die Concentration des Bewusstseins in einem engeren und eben deshalb stärker erhellten Vorstellungskreise. Sie beginnt mit der Sammlung der Gedanken, indem man sich auf einen engeren Kreis von Vorstellungen beschränkt, welcher nur dasjenige umschließt, „was zur Sache gehört". Sehr viele Veränderungen in unserer Nähe gehen für uns deshalb verloren, weil unsere Aufmerksamkeit anderen Vorstellungen zugekehrt ist. Sind wir z. B. in eine Beschäftigung vertieft, so hören wir nicht den Stundenschlag, bemerken nicht das Eintreten einer Person u. dgl. Die objectiven Bedingungen der sinnlichen Wahrnehmung fehlen hier nicht; die Schallwellen gelangen in's Ohr, die Lichtstrahlen in's Auge, und es unterliegt keinem Zweifel, dass auch gewisse dunkle Empfindungen in der Seele vorhanden sind. Allein es mangelt jene subjective Verfassung des Bewusstseins, welche wir Aufmerksamkeit nennen. Die Aufmerksamkeit ist eine unwillkürliche, wenn sie durch die sinnlichen Eindrücke selbst, ohne Mitwirkung des Wollens geweckt und gelenkt wird; sie ist eine willkürliche, wenn sie unter dem Einflusse des Wollens steht. Es sind zunächst die stärksten sinnlichen Eindrücke, welche unsere Aufmerksamkeit anziehen. Schon das Auge des Kindes verweilt auf einem glänzenden Knopfe oder auf einem leuchtenden Punkte, wie sich sein Ohr starken Geräuschen und Klängen zuwendet. Dies ist die unwillkürliche Aufmerksamkeit. Durch fortgesetzte Übung wird es uns jedoch möglich, unsere Aufmerksamkeit

nach Willkür bald auf diesen, bald auf jenen Gegenstand zu concentrieren. Diese Kunst der willkürlichen Aufmerksamkeit eignet sich das Kind besonders durch den Schulunterricht an, der es vor allem gewöhnen soll, seine Gedanken beisammen zu halten. Die willkürliche Aufmerksamkeit kommt dadurch zustande, dass einer neu eintretenden, wenn auch schwachen Vorstellung aus verschiedenen Gegenden des Bewusstseins Reproductionshilfen zuströmen, welche diese Vorstellung gegen die Masse der gleichzeitig vorhandenen, aber dunklen Vorstellungen abheben und zum Mittelpunkt des Aufmerksamkeitskreises machen. Selbst die leisesten Eindrücke können sich den Weg ins Bewusstsein bahnen, wenn ihnen aus der Tiefe des letzteren verwandte Vorstellungen als Hilfen entgegen kommen. Ohne unser Auge zu verrücken, können wir bald diese, bald jene Partie des Sehfeldes durch Zuwendung der Aufmerksamkeit erhellen, und in einem Concerte wird es uns leicht, bald auf dieses, bald auf jenes Instrument zu achten. Gegenstände, welche geeignet sind, unsere Aufmerksamkeit zu fesseln, nennen wir *interessant*. Je nach der Ausbildung des Bewusstseins, ja selbst nach der jeweiligen Stimmung unseres Gemüthes erscheinen uns bald diese, bald jene Gegenstände interessant, sobald sie nämlich geeignet sind, in demselben verwandte Anklänge zu wecken. Der Anblick einer Pflanze ist interessant für denjenigen, welcher bereits ähnliche Pflanzen gesehen oder sich überhaupt mit Pflanzen beschäftigt hat. Eine Person, die ich kenne, ist mir interessanter als ein Fremder. Indem der Unterricht unser Bewusstsein durch Kenntnisse über mancherlei Gegenstände bereichert, weckt er unser Interesse für dieselben. Mit der Zunahme des Unterrichtes wächst daher die *Vielseitigkeit des Interesses*. (s. d.) Bei der Aufmerksamkeit findet eine Verengung des Bewusstseins auf einen einzigen Kreis von Vorstellungen statt, welcher um so heller erleuchtet ist, je enger er ist. Man kann sich dies vorstellen als eine **Zuspitzung der Wölbung**, wie aus folgender Darstellung erhellt:

Versinnlichung der Aufmerksamkeit.

Gleichgiltigkeit, Schlaf:

1. Schwelle des Bewusstseins.

Zerstreuung:

2.

Sammlung:

3.

Spannung:

4. Schwelle.

Die Erhebungen über die Schwelle sind der Stärke des Vorstellens proportional. In 3. und 4. bilden sich Mittelpunkte; in 1. und 2. fehlen dieselben.

Zusätze. Die Aufmerksamkeit ist das *Fixieren eines Vorstellungsganzen*, entgegen dem von den übrigen Vorstellungen auf dasselbe geübten Drucke, der

sich als ein Drang unter die Schwelle zu sinken ankündigt. Es kostet eine angestrengte Aufmerksamkeit eine nicht sinnliche Vorstellung durch geraume Zeit im Bewusstsein lebendig zu erhalten. Bei sinnlichen Objecten ist dies viel leichter. Hier kann der Gegenstand mittelst der Sinne, insbesondere mittelst des Auges fixiert werden. An dem Auge des Menschen kann die Richtung seiner Aufmerksamkeit leicht abgesehen werden. Darnach kann die Aufmerksamkeit auch in eine sinnliche und nicht sinnliche oder intellectuelle eingetheilt werden. Die intellectuelle (geistige) Aufmerksamkeit besteht darin, dass eine appercipierende Vorstellungsmasse für den Gegenstand der Aufmerksamkeit auftaucht, und dadurch jene Stelle des Bewusstseins, wo sich die Vorstellung dieses Gegenstandes befindet, gleichsam künstlich erhellt. Aus einer Vorstellungsreihe oder Vorstellungsmasse tritt jenes Glied deutlicher hervor, welches in uns eine Apperception anklingen lässt. Das Kind merkt in der Schule sofort auf, wenn es seinen Namen rufen hört, oder wenn es in einer ihm unverständlichen Rede ein bekanntes Wort vernimmt. — Das Gegentheil der Aufmerksamkeit ist die Zerstreutheit. Diese ist aber nicht bloß das Gegentheil, sondern auch das Seitenstück und die beständige Begleiterin derselben. Indem man aufmerksam ist für das Eine, wird man zerstreut für das Andere. Daher die Zerstreutheit der Gelehrten, der Verliebten und der Leidenschaftlichen überhaupt. — Absolut Neues fesselt unsere Aufmerksamkeit nicht, weil es in unserem Bewusstsein keine verwandten Anklänge weckt. Daher die Schwierigkeit, für den ersten Unterricht die nöthige Aufmerksamkeit zu finden, daher aber auch die Gepflogenheit, dem eigentlichen Exposé eine Vorrede, Einleitung, Anpreisung oder sonst eine Reclame vorauszuschicken. Aber auch das völlig Bekannte, Alltägliche, Gewöhnliche oder „Abgedroschene" kann unsere Aufmerksamkeit nicht erregen, weil es zu viel Anklänge (Reproductionen) weckt, die sich aber gegenseitig abstumpfen. So wendet sich unsere Aufmerksamkeit nur dem relativ Neuen zu, welches wie ein Zusatz, eine Fortsetzung, Ergänzung oder Berichtigung zu dem bereits Bekannten hinzutritt. — Am liebsten kehrt sich die Aufmerksamkeit jenen Vorstellungskreisen zu, in denen unsere Interessen, unsere Erwartungen, unsere Begehrungen wurzeln. (Siehe die Art.: „Apperception" und „Interesse".)

Die Weckung und Erhaltung der Aufmerksamkeit beim Unterrichte hängt von der Lehrweise, dem Lehrtone, der Lehrmanier, überhaupt von der ganzen Persönlichkeit des Lehrers und seiner Gesammthaltung und endlich von der richtigen Anwendung der Unterrichtsgrundsätze, insbesondere jenes der Anschaulichkeit, Leichtfasslichkeit und Annehmlichkeit des Unterrichts ab, worüber man die betreffenden Artikel nachlesen wolle.

Aufsätze. Die schriftlichen Aufsätze sind ein wichtiges, der älteren Lehrkunst ganz unbekanntes Erziehungsmittel. Die ältere Volksschule beschränkt sich hierin ausschließlich auf das Schönschreiben, d. h. die bloße Nachbildung des Geschriebenen: das Freischreiben als schriftlicher Gedankenausdruck war ihr unbekannt. Die württembergische Schulordnung vom Jahre 1782 bezeichnet hierin den ersten Anfang, indem sie sagt: „Denen, die im Schreiben sich bereits gefasst haben, kann unterweilen etwas aus dem Gedruckten abzuschreiben oder vom Dictieren nachzuschreiben oder zuletzt auch aus eigenem Kopf etwa einen aus wendig gelernten Spruch zu Papier zu bringen aufgegeben werden, damit sie nicht nur nachzumalen, sondern selbsten etwas zu schreiben lernen, wie dann auch wohl gethan, wenn sie von freien Stücken einen Brief an Eltern oder christliche Freunde mit guter Manier zu schreiben angehalten und ihnen dazu die gehörige Anleitung, wie sie anzufangen und zu schließen haben, gegeben wird." Hiemit wurde die erste Anregung gegeben zu jenen schriftlichen Aufsätzen, Freischreibübungen, Stilübungen, welche gegenwärtig in keinem Lehrplane fehlen. Fixierung des

Gedankens durch die Schrift bleibt doch das letzte eigentliche Ziel der Federführung, zu welchem das mechanische Schönschreiben nur die Vorbereitung bildet. Hiezu kommen noch Erwägungen anderer Art, welche die hohe pädagogische Wichtigkeit des Freischreibens ins volle Licht stellen. Alle Geistesbildung bewegt sich in den beiden einander correspondierenden Momenten der Auffassung (Aufnahme) und Anwendung. Das geistige Gleichgewicht wird gestört, wenn eines dieser Momente verkümmert; wenn man also beispielsweise nur immer Stoff in sich aufnimmt, ohne für dessen Verwendung Sorge zu tragen. Hiedurch wird nämlich die Passivität auf Unkosten der Activität gefördert, ein Zustand, gegen welchen vom Standpunkte der Idee der Vollkommenheit (s. d.) lebhafte Einsprache erhoben werden muss. Da wir diesem bedenklichen Zustande immer entschiedener entgegentreiben, so müssen alle jene Veranstaltungen des Unterrichts als heilsam begrüßt werden, welche die Activität des Zöglings zu fördern geeignet sind. Hieher gehören nun auch die schriftlichen Aufsätze, insofern sie sich über bloß mechanisches Abschreiben erheben, wenn sie auch noch nicht eigentliche freie Aufsätze sind. Es ist etwas ganz verschiedenes, mit fertigen Sprachproducten, wie sie das Lesebuch bietet, sich zu beschäftigen, oder diese sprachlichen Gebilde, wenn auch aus einem gegebenen Stoffe und nach gewissen gegebenen Anweisungen selbst zu producieren. Das vollkommenste Eindringen in einen Gegenstand besteht ja darin, dass man ihn selbst hervorzubringen sucht. Der Fortgang vom Gedanken zum Worte und zu seinem Schriftbilde, wie er beim schriftlichen Aufsatze vorkommt, ist ein ganz anderer, völlig umgekehrter, als jener vom Schriftbilde zum Worte und zum Gedanken, wie er beim Lesen maßgebend ist, und muss daher schon um dieser Eigenthümlichkeit willen gepflegt werden. Überdies bietet die schriftliche Gedankendarstellung vor der mündlichen den Vortheil, dass durch die Verlangsamung des Processes, sowie durch die Rücksicht auf die äußere Fixierung der Gedanken der schreibende Schüler genöthigt wird, die Gedanken mehr zu concentrieren, klarer zu gestalten und zweckmäßiger und lichtvoller anzuordnen. Endlich ist auch der Umstand maßgebend, dass die Bedürfnisse des praktischen Lebens auf die Ausbildung der Schreibfertigkeit dringen.

Was den Zeitpunkt betrifft, wann die schriftlichen Aufsätze beim Unterrichte aufzutreten haben, so soll dies nicht früher geschehen, als bis die Schüler eine gewisse Fertigkeit im Sprechen erlangt haben, und bis sie über die Hauptschwierigkeiten des mechanischen Schreibens, sowie die Rechtschreibung hinweg sind. Endlich gehört hiezu noch, dass sie sich einen gewissen Fond an Gedanken und Sachkenntnissen gesammelt haben. Aus diesen Gründen bleiben schriftliche Aufsätze von der Elementarclasse ganz ausgeschlossen. Erst müssen die Kinder das Mechanische beim Lesen und Schreiben überwunden und sich gewöhnt haben, fremde Gedanken in sich aufzunehmen, bevor sie sich an die Niederschrift ihrer eigenen Gedanken heranwagen können. Aber auch dann muss ihnen beinahe aller Stoff hiezu geliefert werden, da die Kinder anfangs weder selbst denken noch selbst erfinden können. Hiebei hat als Grundsatz zu gelten, dass den Schülern nichts aufgegeben werde, was nicht innerhalb ihres Gesichtskreises liegt, und dass bei der Wahl der Stoffe eine strenge Stufenfolge beachtet werde. Denn „die Hauptsache bei einem Aufsatze sind, wie Diesterweg sagt, die Gedanken. Wem die fehlen, der muss das Schreiben lassen. Da nun Kinder bis zum vierzehnten Jahre unreife Menschen sind und keine Gedanken haben, die sie geneigt wären, dem Papier anzuvertrauen, so muss man ihnen dazu verhelfen. Als Mittel zu diesem Zwecke empfiehlt sich zunächst das Lesebuch, vorausgesetzt, dass der Lehrer es richtig zu behandeln versteht; ferner die Gegenstände, welche das Kind umgeben und es zu aufmerksamer Betrachtung einladen; endlich das Leben mit seinen Ereignissen, Begebenheiten und Erfahrungen, die es zum Beobachten wie zum Nachdenken anregen. Aus allen diesen

Gebieten kann der Lehrer wählen, und es sollte kein Tag vergehen, wo er seine Schüler nicht irgend etwas selbständig aufschreiben ließe, wenn es auch nicht immer ein wirklicher Aufsatz ist. Ja, man sollte die Kinder anreizen und ermuthigen, auch ohne dass ihnen vom Lehrer eine bestimmte Aufgabe gestellt ist, Einfälle, Gedanken, Zweifel, die ihnen aufstoßen, in Worte zu kleiden und für sich niederzuschreiben. So wie die Seele anfängt zu arbeiten, sollte sie sich auch aufs Schreiben legen. Hat es auch weiter keinen Zweck, so ist es doch wenigstens ein Mittel zur Selbstverständigung." Ganz freie Aufsätze, bei denen der Schüler Stoff und Form selbst zu erfinden hat, bleiben mit alleiniger Ausnahme kleiner Briefe und der gewöhnlichsten Geschäftsaufsätze von der Volksschule ausgeschlossen.

Junge Schulmänner pflegen oft in dieser Beziehung irre zu gehen, indem sie den Schülern ein Interesse für Gegenstände und eine Kraft der Bearbeitung ansinnen, die nicht vorhanden ist und auch naturgemäß nicht vorhanden sein kann. „Was Männern interessant und darum auch leicht vorkommt, ist angehenden Jünglingen in trüber Ferne oder auf schwindelnder Höhe gelegen." Durch eine solche Verstiegenheit in der Wahl der Aufgabenstoffe wird nur der Grund gelegt zur Unwahrheit des Stils, indem man Schilderungen, Behauptungen und Urtheile niederschreibt, bei denen man sich nichts Rechtes vorstellen kann. Es wird dadurch jene schwulstige und unklare Ausdrucksweise, jene widerwärtige Phrasenhaftigkeit gefördert, welche ein trauriges Merkzeichen unserer altklugen und vielschreibenden Zeit ist.

Die Stufenfolge der Übungen wäre nach A. K. Ohler etwa folgende: a) Die Schüler übertragen Lesestücke, welche bereits sprachlich behandelt worden sind, aus einem Personen-, Zahl-, Zeit- und Aussageverhältnisse in ein anderes und verbinden später diese Übungen. b) Sie geben Lesestücke aus dem Lesebuche, welche sprachlich behandelt und alsdann auswendig gelernt werden, aus dem Gedächtnisse wieder. c) Sie reproducieren Lesestücke, welche entweder der Lehrer selbst gut vorgelesen hat, oder welche die Schüler mit Aufmerksamkeit und Verständnis durchgelesen haben. d) Sie schreiben passende Erzählungen nieder, welche der Lehrer gut vorgetragen hat. e) Sie übertragen passende Gedichte, nachdem sie sprachlich behandelt worden sind, in Prosa. f) Sie suchen die Disposition von Lesestücken und erweitern solche Dispositionen wieder zu einem Aufsatz, auch mit Hinzufügung neuer Gedanken, welche die Sache vervollständigen. Sie bilden Muster nach, zuerst streng nach den Mustersätzen mit möglichster Einhaltung der Satzformen, dann frei und immer freier. g) Sie behandeln Themata nach eigener Auffassung. Auf allen diesen Stufen muss der Lehrer jede Lection, also den Stoff des speciellen Aufsatzes, wenn er den Kindern noch nicht klar ist, vorbereiten; denn in keiner Classe kann denselben zugemuthet werden, über einen Gegenstand zu schreiben, über welchen sie nicht vollkommen Herr sind. Was die Form des Aufsatzes betrifft, so bleibt der Schüler vor allem auf Nachahmung des Lesebuches angewiesen.

Für die Anordnung der schriftlichen Aufsätze in der Schule ertheilt Diesterweg folgende praktische Rathschläge: 1. Suche die Kinder bei ihren Arbeiten vor Fehlern zu bewahren. 2. Halte mit unüberwindlicher Zähigkeit auf Genauigkeit und Reinlichkeit der schriftlichen Arbeiten, sowie auf pünktliche Ablieferung derselben. 3. Corrigiere die Arbeiten deiner Schüler mit Sorgfalt, aber sei human in der Beurtheilung derselben. 4. Halte dir ein Heft, in welches du während der Correctur Fragen und Bemerkungen einträgst, zu welchen dich die Arbeiten deiner Schüler veranlassen.

Literatur: C. F. Lauckhard, Anleitung zum Unterrichte im deutschen Styl. Weimar, 1865. — W. Rehm, methodisches Handbuch für den Unterricht in den deutschen Stilübungen. Essen, 1858. — Ludwig Rudolph, praktisches Handbuch für den Unterricht in den deutschen Stilübungen. 4 Bde. Berlin, 1874—77. — H. Gärtner, Regel- und Übungsbuch beim Unterricht im Briefschreiben, im Anfertigen aller Art der Geschäftsaufsätze und in der gewerblichen Buchführung. Weimar, 1872. — K. Bormann, methodische Anweisung zum Unterrichte

in den Stilübungen. Leipzig, 1862. — J. F. Hüttmann, deutsches Aufsatzbuch. Hannover, 1877. — Jütting, Muster und Aufgaben zu deutschen Aufsätzen. Leipzig, 1875. — C. Kehr, Materialien zur Übung in mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrücken für Volksschulen. Gotha, 1875. — Dr. L. Kellner, Materialien für den Unterricht im mündlichen und schriftlichen Ausdrucke. Altenburg, 1876. — F. Linnig, der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel. Paderborn, 1869. — L. Meißer, der deutsche Aufsatz. 1876. — J. K. F. Rinne, praktische Dispositionslehre. Stuttgart, 1873. — C. L. Ritsert, die Lehre vom deutschen Stil. Darmstadt, 1869. — H. T. Traut, Lehr- und Übungsbuch. Halle, 1873. — L. Heinemann, Materialien für die Stilübungen in Volksschulen. Braunschweig, 1875. — O. Steinbrück, deutsche Aufsätze in unterrichtlicher Weise für die Mittelstufe der Volksschule. Langensalza, 1878. —

Aufsicht tritt beim Erziehungsgeschäfte in doppelter Form auf, als Beobachtung des Zöglings, um seine geistige Entwickelung zu verfolgen — und zweitens als Controle seines äußeren Verhaltens, um ihn in den gehörigen Schranken zu halten. Die beobachtende Aufsicht ist eben so nothwendig für den Erzieher, wie für den Zögling; für den ersteren deshalb, weil er nur auf diesem Wege in der Erziehungskunst sich vervollkommnen kann, indem er die Natur des Menschen und die Erfolge der angewandten Erziehungsmittel kennen lernt — für den letzteren deshalb, weil das Verfahren der Erziehung nur dann ein erfolgreiches sein kann, wenn es auf die Individualität des Zöglings Rücksicht nimmt, und an dessen natürlichen Entwickelungsgang anknüpft. Die controlierende Aufsicht oder die pädagogische Polizei übt jedesmal einen gewissen Druck auf den Zögling, da sie ein Misstrauen in sein Können oder in sein Wollen in sich schließt. Sie muss deshalb mit Vorsicht angewendet werden. Sie ist unbedingt nothwendig am Anfange der Erziehung, wo die natürliche Unbescholtenheit und die moralische Schwäche des Zöglings eine beständige Hilfeleistung erheischt. Sie erscheint ferner dort angezeigt, wo physische und moralische Gefahren den Zögling bedrohen, z. B. wenn viele unbeschäftigte Kinder auf einem Punkte vereinigt sind, wobei sie alle möglichen Thorheiten versuchen, sobald sie sich unbeaufsichtigt wissen. Die pädagogische Polizei darf jedoch nie so weit gehen, dass sie dem Kinde jede freie Bewegung verkümmert, und dasselbe zur Unaufrichtigkeit und Verstellungskunst treibt. Je weiter die Erziehung fortschreitet und im Bewusstsein des Zöglings Stützpunkte für ihre Maßregeln findet, desto mehr muss sie dem Zöglinge ein gewisses Maß von Vertrauen entgegen bringen, und sich auf seinen willigen Gehorsam und auf sein pflichtmäßiges Verhalten verlassen. Sie darf unter keinen Umständen geheime und gehässige Formen annehmen oder sich gar bis zu einem System der Auskundschaftung eines Zöglings durch den anderen versteigen, wie es bei der jesuitischen Erziehung der Fall war. Sie ist vor allem nothwendig in stark besuchten Schulen, „wo eine große Jugendmenge eng vereinigt ist, in welcher kindisches Wesen mit Unverstand, rohe Naturkraft und ein starkes Gefühl derselben in eine unauflösliche Berührung und Reibung tritt“. „Hiedurch wird die innere Beweglichkeit der Schüler sehr erhöht und gereizt. Woran der eine nicht denkt, das fällt leicht dem anderen ein, und was dieser aussinnt, ist jener bereit auszuführen. Mancher tolle Streich belustigt auch die zuschauenden Kameraden, und sein Urheber zieht ihre Aufmerksamkeit auf sich, was andere verleitet, durch ähnliche Handlungen eine gleiche Auszeichnung zu verdienen. Auf manchen Schulen wechseln überdies die Zöglinge häufig; die einen kommen, die andern gehen wieder. Dadurch geschieht es, dass der allgemeine Geist der Schulen sich immerfort verändert, und in einem unaufhörlichen Schwanken begriffen ist. Er gelangt nicht zu solcher Festigkeit und Beharrlichkeit, dass man sich auf ihn, wenn er einmal die rechte Richtung angenommen hätte, verlassen könnte.“ (Ziller.) Dagegen hält ununterbrochene allzu strenge Aufsicht die Kinder ab, sich zu versuchen, und ihrer selbst inne zu werden; „Knaben und Jünglinge müssen geweckt werden, um Männer zu werden“.

Auftrag. Rath. Warnung. Der Auftrag ist die Übertragung eines Geschäftes an den Zögling zur selbständigen Ausführung. Setzt derselbe eine besondere körperliche oder geistige Fertigkeit voraus, so wird er zur Aufgabe. Der Auftrag ist weniger gemessen als der Befehl, weil er dem Zöglinge wohl das Ziel einer Thätigkeit bezeichnet, ihm jedoch bezüglich der Durchführung die Wege offen läſst, deshalb wird auch ein Auftrag williger und freudiger hingenommen als ein Befehl. Aufträge werden Kindern im Hause ohne Rücksicht auf Erziehungszwecke ertheilt, um kleine Geschäfte durch sie besorgen zu lassen, um sie zu beschäftigen u. dgl. Derlei Aufträge sind schon in der Hauserziehung sehr gewöhnlich. „Reich' mir die Scheere! Bring mir ein Glas Wasser! Siehe, wie viel Uhr es ist! Gib Acht auf den Karl!" heischt im Hause die Mutter. Pädagogische Aufträge dienen dazu, um Kinder dem Müßiggang zu entreißen, um sie für gewisse Verrichtungen geschickt zu machen und um überhaupt ihrer Geschäftigkeit bestimmte Richtungen zu geben. Der Auftrag kann für das Kind ein erfreulicher sein, wenn er seinen Neigungen zusagt, er kann selbst ein ehrenvoller sein, wenn mit demselben ein Act des Vertrauens oder der Auszeichnung verbunden ist. Für einen Schüler ist es eine Auszeichnung, wenn er dem Lehrer die Schülerhefte in die Wohnung tragen, die Tafel reinigen, die Karte vorbereiten darf u. s. w. Aufträge müssen den Kräften des Zöglings angemessen sein; auch dürfen sie nicht die ganze freie Zeit desselben in Beschlag nehmen und zu einer Überbürdung desselben hinführen. — Wo die Selbständigkeit des Zöglings so weit gediehen ist, daſs er sich die Ziele seines Strebens mit eigener Überlegung bestimmen kann: dort wird sich die Mitwirkung des Erziehers auf die Ertheilung von Rathschlägen beschränken. Die Ertheilung derselben wird besonders bei heranreifenden Zöglingen am Platze sein als Übergang zur vollen Selbstbestimmung. Als negativer Rath, d. h. als Aufforderung, etwas zu lassen, tritt die Warnung auf. Sie unterscheidet sich von dem Verbote dadurch, daſs sie motiviert ist, indem sie sich wie der Rath an die Einsicht des Zöglings wendet. Auftrag, Aufgabe, Befehl, Rath, Warnung sind auf die Selbstbeschäftigung der Zöglinge gerichtete Erziehungsmittel. Ihre Wirkung besteht darin, daſs der Gedankenlauf der Kinder, sowie ihre Thätigkeit nach gewissen Richtungen hingelenkt, auf gewisse Objecte fixiert wird. In ihrem Befolgen bethätigt sich das eigenthümliche praktische Können derselben. Der Befehl wendet sich an die Folgsamkeit, der Auftrag an die Geschäftigkeit, die Aufgabe an die Geschicklichkeit, der Rath an die Selbständigkeit des Zöglings.

Autorität, Ansehen, Würde, Bedeutung ist, psychologisch betrachtet, der Inbegriff von Vorstellungen, die sich an Persönlichkeiten und Einrichtungen knüpfen, um das Bild derselben in unserem Bewuſstsein zu heben, und demselben einen appercipierenden (bestimmenden) Einfluſs auf unsere Wertschätzungen und Willensentschließungen zu verschaffen. „Autorität," sagt J. St. Mill, „ist der Beweis, auf welchen hin die Masse der Menschen alles glaubt, wovon man ihnen sagt, daſs sie es wissen, außer Thatsachen, von denen sie mit ihren eigenen Sinnen Kenntnis genommen haben. Sie ist der Beweis, auf welchen hin selbst die Weisesten alle jene Wahrheiten der Wissenschaft, oder Thatsachen der Geschichte oder des Lebens annehmen, deren Beweise sie nicht persönlich geprüft haben. — „Die Macht, welche Erziehung, Religion und öffentliche Meinung auf die Menschen ausüben, verdanken sie der Autorität, die diese in ihren Augen genießen, d. h. den nicht zurückzuweisenden Vorstellungen, welche mit unserem ganzen Sinnen und Trachten zusammenhängend, die von diesen Potenzen ausgehenden Kundgebungen, Anordnungen und Vorschriften in unserem Bewuſstsein haben. Schonung der Autorität ist ein wichtiger pädagogischer Gesichtspunkt; Zerbröckelung

derselben durch frivole Reflexionen, falsche Aufklärerei und Selbstüberhebung eine der Hauptursachen des gegenwärtigen Sittenverfalles. — Am liebsten nimmt die Autorität das Bild einer Persönlichkeit an, die den Mittelpunkt des autoritativen Vorstellungskreises bezeichnet. Der Mensch bedarf des persönlichen Momentes, um sich von einer über ihm stehenden Autorität eine Vorstellung zu machen. Für das Allgemeine, Abstracte hat das Kind keinen Sinn. So steht in der Familie der Hausvater, in der Schule der Lehrer, im Staate der Monarch, in der Kirche das Kirchenoberhaupt, in der Welt Gott als Träger der Autorität da. Im Hause ist der Vater Träger der Autorität. Sein Ansehen ist durch öftere Abwesenheit vom Hause und durch den ihm meist zukommenden Ernst vor Abnützung mehr geschützt, als jenes der Mutter; allein selbst seine Autorität unterliegt durch die verschiedenen Wechselfälle des Familienlebens nicht selten bedenklichen Erschütterungen. Es ist daher von Wichtigkeit, dass eine neue Autorität in die Erziehung eintrete, welche gegen die zerstörende Wirkung der Berührungen des Alltagslebens geschützt wäre. Diese Autorität ist der Lehrer. Er zeigt sich dem Kinde niemals, wie der Vater, im Schlafrock des Alltagsmenschen, sondern nur umgeben von den Abzeichen seines Amtes. Er steht vor ihm auf dem Sockel seiner erhabenen Stellung in nahezu übermenschlicher Größe, und lässt sich nur vorübergehend zu ihm herab, um die Strenge der Autorität durch die Freundlichkeit des Wohlwollens zu mildern. Die Erhaltung dieser Autorität durch die natürliche Würde der Persönlichkeit ist die wichtigste Bedingung für den erziehenden Einfluss des Lehrers. Denn diese Autorität ist es, welche allen Erziehungsmaßregeln der Schule den gehörigen Nachdruck verleiht. Das Wort eines solchen Lehrers ist dem Schüler heilig, sein Urtheil ist entscheidend für ihn, sein Beifall geht ihm über alles. Allein diese seine Autorität muss eine wahre, d. h. auf wirklichen Charaktereigenschaften beruhende, nicht eine angenommene und gemachte sein. Kinder sind zu scharfsichtig, um diesen Unterschied nicht zu durchblicken. Gediegenes Wissen, eine edle sittliche Gesinnung, Liebe für den Lehrerberuf und das Bewusstsein von der Wichtigkeit desselben sind jene Charaktereigenschaften, auf denen die Autorität des Lehrers beruht. Er wird dieselbe unter allen Umständen zu wahren wissen, ohne sich Blößen zu geben, aber auch ohne alle Ängstlichkeit und Selbstüberhebung. Die wahre Autorität ist von einem zwar festen, jedoch bescheidenen Auftreten unzertrennlich.

Baco von Verulam. Franz Baco von Verulam (1561—1626), der Vater des modernen Dualismus und Urheber der inductiven Methode, Zeitgenosse Shakespeare's und Kepler's, wurde unter der Königin Elisabeth als Sohn des Großsiegelbewahrers in London geboren, bezog vom 13.—16. Lebensjahre die Universität Cambrigde, wo er sich dem Studium des Aristoteles hingab, zugleich jedoch seine nachmalige Abneigung gegen Schul- und Bücherweisheit in sich einsog. Hierauf nahm er an der Seite des englischen Gesandten einen kurzen Aufenthalt in Paris, gab sich nach dem Tode seines Vaters (1580), der ihm kein Vermögen hinterließ, dem Rechtsstudium hin, und betrat als Parlamentsredner die politische Laufbahn. Seine nächsten Verwandten setzten sich seiner politischen Carrière entgegen, weshalb er sich an den Gegner derselben, Grafen Esser, anschloss, der sein intimer Freund wurde und ihm ein Landgut schenkte. Von Ehrgeiz und Geldgier gestachelt, ließ sich dieser in der Geschichte der Wissenschaft so hoch bedeutsame Mann leider zu den verwerflichsten Handlungen hinreißen. Er kehrte sich gegen seinen Freund und Wohlthäter Esser, den er sogar bei den Königen anklagte, und als er unter Jacob I. nach und nach bis zu der Würde eines Kanzlers von England emporstieg (1617), ließ er sich Bestechlichkeit und Bedrückung des Volkes zu Schulden kommen (die von ihm unrechtmäßig bezogenen Gelder beliefen sich auf 100.000 Pf.

Sterling), was ihm eine Geld- und Gefängnisstrafe zuzog und seine Entlassung zur Folge hatte. Seine letzten Lebensjahre waren ausschließlich der Wissenschaft gewidmet.

Wie der ihm geistesverwandte Montaigne mit der seiner Nationalität eigenthümlichen Art geistreicher Causerie, so suchte der ernstere Baco mit dem schweren Rüstzeug der Wissenschaft die mittelalterliche Weltanschauung zu stürzen. Wie Montaigne kehrt sich auch Baco gegen die Wortgelehrsamkeit des Scholasticismus, wie dieser verlangt er selbständige Auffassung, eigene Untersuchung, Rückgang von Aristoteles zur Natur. Selbst der Vergleich des Forschungsgeschäftes mit der Arbeit der Biene, den man bei Montaigne antrifft, kehrt bei Baco wieder. „Die Bearbeiter der Wissenschaft, sagt er, waren entweder Empiriker oder Dogmatiker. Die Empiriker schleppen nur, nach Art der Ameise, Nutzens halber zusammen: die Rationalisten spinnen, nach Spinnen Weise, Fäden aus sich heraus: die Biene aber hält zwischen beiden die Mitte, da sie den Garten- und Feldblumen den Stoff entnimmt, aber ihn durch eigene Kraft verwandelt und verdaut." Das Treiben der speculativen Philosophie vergleicht er mit der Sünde der ersten Eltern, insoferne der Mensch hiebei, anstatt das Siegel Gottes in der Natur zu betrachten und anzuerkennen, d. h. die Natur der Dinge zu prüfen, ihr vielmehr den Stempel seines eigenen Geistes aufdrücken will. Anstatt dessen verlangt Baco in echt philosophischem Geiste, die Menschen sollen erlernte und ererbte Ansichten eine Zeit lang ganz aufgeben und sich, wie neugeborene Kinder, mit klaren Sinnen der Betrachtung der Schöpfung zuwenden. Vom Reiche der Naturwissenschaft, sagt er, gelte dasselbe, was vom Himmelreich: wir müssen Kinder werden, um hineinzukommen. Zu diesem unbefangenen, kindlichen Verkehre mit der uns umgebenden Natur, zu dieser ruhigen, objectiven Betrachtung der Dinge gelangen wir durch die Beobachtung und durch das Experiment. „Alles kommt darauf an, dass wir die Augen des Geistes nie von den Dingen selbst wegwenden und ihre Bilder ganz sowie sie sind, in uns aufnehmen. Alle Begriffe, die nicht aus der Natur der Dinge geschöpft werden, sind Idole, die den menschlichen Verstand trüben und demnach fallen müssen. Zu diesen rechnet er die idola tribus, die Stamm- und Geschlechtsvorurtheile, die ihren Grund in der menschlichen Gesellschaft selbst haben, welche die Dinge nach unserem Maß zu messen sucht; die idola specus, die ihren Grund in den Individuen haben, die idola theatri, die aus der auf dem großen Schauplatze der Menschheit sich forterbenden Überlieferung stammen. Endlich die idola fori, die Vorurtheile des Marktes, die auf den Sitten und Gebräuchen, wie sie der menschliche Verkehr mit sich führt, beruhen. — Durch diese skeptischen Untersuchungen wird Baco zu einer neuen Methode der Forschung hingeführt, zu der Methode der Induction (s. d.), durch deren consequente Durchführung die moderne Naturforschung ihre großen

überwältigenden Resultate erzielt hat. Baco versuchte es zwar, in einem großen systematischen Werke „Instauratio magna“ die Consequenzen seiner Methode selbst zu ziehen, allein er vermochte nur die Grundlinien jenes Baues zu legen, dessen Ausbau die Aufgabe der kommenden Jahrhunderte war und ist. Die beiden ersten vollendeten Theile jenes auf sechs Theile veranschlagten Werkes bilden die Hauptquelle für seine Ideen; sie tragen die Aufschrift: „De dignitate et augmentis scientiarum“ (Von der Würde und dem Wachsthume der Wissenschaften) und Novum organum sive iudicia vera de interpretatione naturae (Neues Organ oder die wahren Urtheile über die Auslegung der Natur).

Baco's Verdienste kommen zunächst der Philosophie und Naturwissenschaft zu Gute, mittelbar üben sie jedoch ihren Einfluss auch auf Pädagogik und Didaktik, insbesondere auf die **Methodik**, indem sie das realistische Moment neben dem sprachlichen zur Geltung brachten und dem inductiven analytischen Verfahren nicht nur in der Wissenschaft, sondern auch in der Schule Eingang verschafften. Er selbst empfiehlt die genetische Methode beim Unterrichte, wornach der Lehrer den Schülern die Erkenntnisse in jener Weise beibringt, wie er selbst zu denselben gelangt ist. Das Verdienst, die Ideen Baco's auf Erziehung und Unterricht angewendet zu haben, gebührt **Comenius** (s. d.), welcher die Bedeutung Baco's mit seinem Verständnisse herausfühlte, indem er sich auf seine Schultern stellt. Er nennt die Instauratio magna „ein bewunderungswürdiges Werk“ und betrachtet dasselbe als „das leuchtendste Werk des anbrechenden neuen Jahrhunderts der Philosophie“. Indem er Baco's Hauptidee, nämlich die Rückkehr zur Natur, auf die Erziehung überträgt, wird er zur Unmittelbarkeit des Unterrichts, zur Anschauung, zur Voranstellung der Sache vor die Worte, überhaupt zu den Principien der heutigen Unterrichtskunst hingeführt.*)

Literatur: Gesammtausgabe der Werke Baco's nebst Biographie von Basil Montagu, London 1825—1834. — Novum organum scientiarum, Ausgabe von Brewer 1856, deutsch von Kirchmann 1870. — Kuno Fischer: Franz Baco und seine Nachfolger, 2. Auflage 1875. — Liebig: Baco und die Methode der Naturforschung, 1863.

Badens Volksschulwesen. Die Regelung des Volksschulwesens in Baden datiert seit dem Beginn unseres Jahrhunderts. Zunächst wurde die Schulpflichtigkeit vom 7. bis zum 14. Jahre festgesetzt und bestimmt, dass nur diejenigen Kinder aus der Schule entlassen werden können, die das Nothwendigste erlernt haben. Auf dem Lande sollten überall die Pfarrer Schulaufseher sein und ihnen zur Seite der Schulvorstand stehen. Zu den Unterrichtsschulen sollten auch die Vollendungsschulen hinzutreten wie: die Christenlehre, die Industrieschule, die Sonntagsschule und die Realschule. 1810 wurde eine Verordnung erlassen, nach welcher, behufs Verbesserung der Stellen, die kleinen getrennten Confessionsschulen namentlich in den aus Lutheranern und Reformierten gemischten Dörfern vereinigt werden sollten. Die 1821 eingeführte Union begünstigte dies Vorgehen. 1821 wurde in Carlsruhe ein Seminar errichtet, so dass seit 1829 alle Lehrer das Seminar zu ihrer Vorbildung besuchen müssen. — Eine eigentliche Organisation des Volksschulwesens erfolgte in den Jahren 1834 und 1835, welche von dem Grundsatze ausgieng, dass die Leitung des Unterrichtswesens Sache des Staates

*) „Wohnen wir,“ sagt Comenius ganz im Geiste Baco's, „nicht eben so gut als die Früheren im Garten der Natur? Warum sollen wir nun nicht ebenso wohl wie sie Augen, Ohren, Nasen brauchen, warum durch andere Lehre, als diese unsere Sinne, die Werke der Natur kennen lernen? Warum, sage ich, sollen wir nicht statt todter Bücher das lebendige Buch der Natur aufschlagen, in welchem viel mehr enthalten ist, als uns je einer erzählen konnte, und dies Schauen bringt zugleich mehr Freude und Frucht? — Überdies sind wir durch eine Erfahrung so vieler Jahrhunderte dem Aristoteles weit voraus.“

sei, wodurch die Volksschulen staatlichen Behörden unterstellt und durch staatliche Gesetze geregelt wurden. Da jedoch die Functionen der obersten Schulbehörde der Kirchenbehörde übertragen blieb und auch die Beaufsichtigung der Schule durch die Geistlichkeit geübt wurde, musste die Trennung von Staat und Kirche damals noch ein frommer Wunsch bleiben. Die kirchlichen Organe machten energische Versuche, das Schulregiment an sich zu reißen und setzten ihre Bestrebungen in dem badenschen Concordate vom 28. Juni 1859, einer Convention der Regierung mit dem päpstlichen Stuhle durch. Da jedoch die zweite Kammer der badenschen Landstände diese ohne ihre Zustimmung zustande gekommene Convention für ungesetzlich und für das Land nicht rechtsverbindlich erklärte, trat ein Systemwechsel ein und blieb das besagte Concordat unausgeführt. Das Verhältnis der katholischen Kirche zur Staatsgewalt wurde nun mehr im Wege der Gesetzgebung geregelt. Die landesherrliche Verordnung vom 9. October 1860 verfügt: „Das öffentliche Unterrichtswesen wird vom Staate geleitet. Andere Unterrichts- und Erziehungsanstalten stehen unter der Aufsicht der Staatsregierung." — „Den Religionsunterricht übernehmen und besorgen die Kirchen für ihre Angehörigen, jedoch unbeschadet der einheitlichen Leitung der Unterrichts- und Erziehungsanstalten." — Später wurde zur Beaufsichtigung und Leitung des Schul- und Unterrichtswesens, eine aus einem Director, 3 Schulmännern, einem katholischen und einem evangelischen Geistlichen bestehende, dem Ministerium des Innern unmittelbar untergeordnete Central-Mittelbehörde unter der Benennung „Oberschulrath" errichtet. 1864 trat das Gesetz über die Aufsichtsbehörden für Volksschulen in Kraft. An die Stelle der geistlichen Bezirksschulvisitatoren traten nun 11 Kreisschulräthe, deren jedem etwa 160 Volksschulen zur Beaufsichtigung unterstehen. Die örtliche Aufsicht wird durch den Ortsschulrath besorgt, welcher für die confessionellen Volksschulen aus dem Ortspfarrer, dem Bürgermeister oder dessen Stellvertreter, dem ersten Lehrer jeder der betreffenden Volksschulen und bis fünf gewählten Mitgliedern besteht, von denen eines durch den Gemeinderath, die anderen durch die verheirateten und verwitweten Männer der Schulgemeinde gewählt werden. Der Pfarrer ist zum Eintritt in den Ortsschulrath berechtigt, die übrigen sind dazu verpflichtet. Wie nachmals in Österreich wurde auch in Baden von Seite der Geistlichkeit der Weg des passiven Widerstandes gegen die Durchführung der Schulgesetze betreten, indem die katholischen Behörden der Geistlichkeit den Eintritt in die Ortsbehörde, sowie jede Mitwirkung bei der Durchführung der neuen Schulorganisation untersagten. Erst als man einsah, dass der Widerstand nichts fruchte, wurde den Geistlichen der Eintritt in den „gottlosen" Ortsschulrath gestattet. Am 15. März 1868 trat ein neues freisinniges Gesetz, den Elementarunterricht betreffend, in Wirksamkeit. Dieses Gesetz verpflichtet Eltern oder deren Stellvertreter für den Elementarunterricht der ihrer Obhut anvertrauten Kinder zu sorgen. Die schon bestehenden confessionellen Volksschulen können als solche erhalten bleiben, mehrere nach Confessionen getrennte Volksschulen eines Ortes auf Verlangen des Gemeinderathes oder des betreffenden Ortsschulrathes in eine oder mehrere den verschiedenen Confessionen gemeinschaftliche (gemischte) Volksschule vereinigt werden, wenn die betheiligten confessionellen Schulgemeinden damit einverstanden sind. Über Zweck und Unterrichtsgegenstände der Volksschule heißt es: „Der Unterricht in der Volksschule soll die Kinder zu verständigen, religiös-sittlichen Menschen und dereinst tüchtigen Mitgliedern des Gemeinwesens heranbilden. Er hat sich auf folgende Gegenstände zu erstrecken: Religion, Lesen und Schreiben, deutsche Sprache, Rechnen, Gesang, Zeichnen, das Wissenswürdigste aus der Geometrie, der Erdkunde, der Naturgeschichte, der Naturlehre und der Geschichte. Dazu kommen für Knaben Leibesübungen, für Mädchen: Unterricht in weiblichen Arbeiten. Der Religionsunterricht wird durch die betreffenden Kirchen und Religionsgemeinschaften besorgt und über-

wacht. In jeder Volksschule sind so viele Lehrer anzustellen, dass auf einen dauernd nicht mehr als 100 Schulkinder kommen. Jeder Lehrer ist verpflichtet, wöchentlich bis zu 32 Lehrstunden zu übernehmen, ausschließlich der Stunden für Leibesübungen der Schüler." In Baden sorgten bis 1875 drei Lehrerseminare (2 für katholische, 1 für evangelische Zöglinge) für die Ausbildung der Lehrer, mit diesem Jahre wurde jedoch ein viertes confessionell gemischtes Seminar in Carlsruhe eröffnet. Diese Seminare haben einen dreijährigen Curs. Die Directoren derselben sind aus der Zahl der akademisch gebildeten Lehrer (Professoren) genommen. Die Lehramtszöglinge erhalten ihre Vorbildung in den Präparandenschulen, welche von ihren Schülern eine Aufnahmsprüfung verlangen und größtenteils zwei Jahrescurse umfassen. Die Zahl der Schüler eines Curses soll 30 nicht übersteigen. Aufnahme in das Seminar selbst finden diejenigen Zöglinge der Präparandenschule, welche mit dem Zeugnis der Reife entlassen worden sind, auch können diejenigen Jünglinge, welche das 16. Lebensjahr zurückgelegt und die nöthigen Vorkenntnisse haben, sich einer Aufnahmsprüfung unterziehen. Die Candidatenprüfung mit den Zöglingen des III. Cursus zerfällt in eine schriftliche und mündliche und wird vor einer Commission abgelegt, die aus einem Abgeordneten des Ober-Schulrathes als Vorsitzendem und dem Director und den Lehrern des Seminars besteht. — Die Verwendung und die dienstlichen Rechte der Lehrerinnen sind durch die Gesetze vom 30. Januar 1879 und vom 1. April 1880 bestimmt. Das Gehalt der Lehrer ist wohl hier eines der größten in Deutschland; besonders zu berücksichtigenden Lehrern werden außerdem noch einmalige oder ständige Remunerationen bewilligt. — Der Meßner- und Glöcknerdienst wird keinem Lehrer als Nebenverdienst gestattet. — Das Gesetz vom Jahre 1868 ist auch auf erweiterte Volksschulen anwendbar. Den Gemeinden steht es nämlich frei, außer den durch dieses Gesetz gebotenen Volksschulen oder statt derselben erweiterte Volksschulen zu errichten, in welchen eine größere Anzahl von Lehrern, als die gesetzlich nothwendige angestellt, die Unterrichtszeit verlängert oder über das schulpflichtige Alter hinaus ausgedehnt und der Unterricht weiter als in dem Lehrplan geboten ist oder auch auf andere zu einer vollständigen Elementarbildung gehörige Unterrichtsgegenstände erstreckt wird. Seit 1874 sind die Fortbildungsschulen wieder eingeführt. Im Jahre 1872 wurde folgender Zusatz zum Schulgesetze erlassen: „Mitgliedern eines religiösen Ordens oder einer ordensähnlichen Congregation ist jede Lehrerwirksamkeit an Lehr- und Erziehungsanstalten im Großherzogthum untersagt. — Die Staatsregierung ist ermächtigt, für einzelne Personen in widerruflicher Weise Nachsicht von diesem Verbote zu ertheilen." Kirchlichen Corporationen und Stiftungen ist die Errichtung einer Lehr- und Erziehungsanstalt nur auf Grund eines besonderen Gesetzes gestattet. — In Baden gibt es 1587 Volksschulen, an denen 3174 Lehrer thätig sind. Die Gesammtzahl der Kinder beträgt über 245.000; im Durchschnitte kommen 154 Kinder auf eine Schule. Der badische Volksschullehrerverein zählt allg. 2136 Mitglieder und der Pestalozzi-Verein hat 1966 Mitglieder und ein Vermögen von 223,100 M. (Stand vom 1. Jan. 1881.)

Literatur: K. A. Kopp. Die Badische Volksschul-Gesetzgebung. Tauberbischofsheim, 1874. — A. Foos. Das Badische Gesetz &c. über den Elementarunterricht u. s. w. Heidelberg, 1872. — Ebend. Die Gesetze und Verordnungen über Elementarunterricht &c. im Großherzogthum Baden. Heidelberg, 1879.

Barbarismen, pädagogische, sind einseitige, verkehrte Richtungen in der Erziehung. Deren gibt es selbstverständlich eine Unzahl; doch lohnt es sich, die gangbarsten Sorten derselben kennen zu lernen. Sie kommen meist paarweise vor, da sie bald ein Zuviel, bald ein Zuwenig in der Würdigung eines Princips einschließen, und eben deshalb bald nach rechts, bald nach links vom wahren Pfade abirren.

So kann sich die Würdigung der eigentlichen Tragweite der Erziehung bald als Unterschätzung, die jede planmäßige Erziehung überflüssig erachtet, bald als Überschätzung, die alles Leben der Jugend unter ihre Regeln bringt, äußern; die erstere Richtung stellt sich als pädagogischer Libertinismus, Laxheit in der Erziehung nach dem Grundsatze: „laisser faire et laisser passer" — die letztere als Erziehungs-Pedantismus dar. Eine bestimmtere Färbung nehmen diese zwei falschen Richtungen dadurch an, dass sie sich auf gewisse schiefe Ansichten über die Natur des Zöglinges stützen. Hier erscheinen sie als Überschätzung oder Unterschätzung des Angebornen in der Menschennatur. Die eine extreme Ansicht überschätzt das dem Menschen Angeborene dadurch, dass sie zu der allerdings völlig unhaltbaren Grundansicht hinneigt, wonach die ganze Gestalt des künftigen Menschen in der ursprünglichen körperlichen und geistigen Anlage (s. d.) wie in einem Keim vorgebildet wäre, und die Erziehung demnach nichts anderes zu thun hätte, als die Entwickelung dieses Keimes auf rein negative Weise dadurch zu sichern, daß man alles Störende von demselben fern hält; hiedurch verfällt man in den Rousseau'schen Naturalismus. Die entgegengesetzte Einseitigkeit kann als Positivismus bezeichnet werden, welcher in den Entwickelungsgang des Kindes alles von Außen hinein tragen will, ohne sich um dessen geistige Natur zu kümmern, und welcher daher alles Heil in der Erziehung von positiven Maßregeln erwartet. Diese beiden Gesichtspunkte nehmen auch eine religiöse Färbung an. Die Ansicht, dass die sich selbst überlassene Natur des Menschen aus eigener Kraft ihre Bestimmung zu erreichen außer Stande sei, und daher es nur Erlösung und besonderer Gnade bedürfe, findet in der Lehre des Christenthums gewichtige Anhaltspunkte, und die hievon ausgehende überspannt religiöse Erziehungsrichtung wird der Pietismus genannt, welcher historisch auf A. H. Francke zurückweist. Die entgegengesetzte Richtung hievon, welche das Erlösungsbedürfnis des Menschen läugnet, da er aus natürlicher Kraft seine Bestimmung erreichen könne, bezeichnet der kirchliche Standpunkt als Pelagianismus. — Aus der Verkennung der fortschreitenden Entwickelung des Menschen durch die einzelnen Altersstufen gehen pädagogische Barbarismen hervor, welche die heranreifenden Zöglinge immer noch als Kinder zu behandeln fortfahren, indem sie deren zunehmende Geisteskraft und Selbständigkeit ignorieren, die eine in heiterer, wohlwollender Absicht als spielende oder weichliche Erziehung, die andere in mehr ernsterer und bevormundender Stimmung als Rigorismus. Als Einseitigkeit in der Entwickelung der geistigen Anlagen stellt sich der Intellectualismus dar, welcher in einer exclusiven Aufklärung des Verstandes die Hauptaufgabe der Erziehung findet und in ihr alles andere, daher auch die Ausbildung des Willens erreicht zu haben wähnt, eine Richtung, die im Philanthropinismus (s. d.) stark vertreten war. Das Gegentheil hievon ist der Mechanismus, welcher an Stelle eigener Einsicht und selbständiger Überzeugung bloßes gewohnheitsmäßiges Handeln setzt. Eine wichtige Reihe pädagogischer Barbarismen geht aus der Verkennung der Beziehungen des Individuums zur Gesellschaft hervor. Jede Erziehung, welche bei ihrer theoretischen Auffassung des Zöglings als Erziehungssubjectes, oder in ihrem praktischen Verhalten gegen denselben in ihm nur das einzelne Individuum erblickt, läfst sich als pädagogischer Subjectivismus oder Individualismus bezeichnen, welcher demnach ein doppelter ist, ein theoretischer und ein praktischer. Der theoretische Individualismus, welcher bei seinen pädagogischen Erwägungen von allen Einflüssen der Kirche, des Staates, der Gesetze, des öffentlichen Beispiels, überhaupt der socialen Einrichtungen absieht, und die ganze Erziehung nur als ein Werk der Eltern, Schulmeister und sonstiger Erzieher ansieht, ist der Standpunkt der traditionellen Erziehungsweise. Ihm gegenüber führen wir den theoretisch-pädagogischen Socialismus nicht als vorhan-

dene Ausartung — denn wir finden von ihm bisher nur vereinzelte Spuren — sondern als die vollberechtigte Pädagogik der Zukunft an, die den Menschen als ein gesellschaftliches Wesen, als ein ζῶον πολιτικόν betrachten wird. — Als praktischer Individualismus erweist sich die egoistische Erziehung, welche das einseitige Wohlsein ihres Schützlings selbst auf Unkosten, ja auf den Trümmern des allgemeinen Wohls erstrebt und dadurch in die eudaimonistische, beziehungsweise verzärtelnde Richtung umschlägt. Wo dagegen der Einzelne aus seiner egoistischen Isolirtheit heraustritt und sein persönliches Interesse nicht anders als im Dienste der großen Gemeinschaften, des Staates, der Kirche, der Nation, der Gesellschaft und schließlich der Menschheit zu suchen und zu finden gelernt hat, dort waltet die wahre praktische Socialpädagogik, die nur dort als praktisch pädagogischer Socialismus zum Extrem umschlagen würde, wo man den Einzelnen nur als dienendes, nicht aber auch als freies und wohlberechtigtes Glied der großen Gemeinschaften ansehen würde. Und wo man in einem staatlichen Gemeinwesen eine solche Erziehung einzelner Stände und Kasten ohne alle Respectierung der einzelnen Individuen und ihrer Menschenwürde zu socialen Hörigen und Sklaven durch Gewaltmaßregeln durchsetzen wollte, müsste man dieselbe nur als despotische Erziehung oder pädagogischen Despotismus bezeichnen. Die sociale Erziehung der orientalischen Völkerschaften, welche diesen Despotismus durch eine starre Kastenerziehung zu verewigen suchte, die Erziehung des ägyptischen Volkes, welche dasselbe zwang, seine Kraft und alle seine persönlich menschlichen Interessen zum Zwecke sinnloser Bauten, wie es die Pyramiden, diese Denkmäler nicht des Fortschritts, sondern der Sklaverei — sind, zu opfern; die Sklaverei des Judenvolkes unter den ägyptischen Pharaonen, welche die Sendung Mosis hervorrief, sind Beispiele einer despotischen Erziehung. Als Reaction gegen diesen Barbarismus tritt die Betonung der Humanität auf, welche in ihrem Extrem von allen historischen Verhältnissen und realen Forderungen des wirklichen Lebens absieht, und indem sie den nirgends existierenden „Menschen in sich" zu bilden sucht, zum hohlen formalen Humanismus wird. Wenn die Vernachlässigung des Verhältnisses des Zöglings zu der Gesellschaft und seinen Pflichten gegen sie zur offenen Feindschaft gegen die bestehenden Ordnungen der Gesellschaft wird, so geht der Individualismus in der Erziehung in Radicalismus über, der nach einem vorgefassten, abstracten Begriffe von dem Wesen und den Rechten des Menschen das Bestehende von der Wurzel aus umzugestalten trachtet. Der pädagogische Radicalismus hängt mit Rousseau's Emil ebenso zusammen, wie der politische Radicalismus und seine Erklärung der Menschenrechte mit dem „Contrat social". Während nun die radicale Opposition gegen die bestehende staatliche Ordnung als ein das Recht und die Gesetze des geschichtlichen Werdens verachtender abstracter Demokratismus hervortritt, zeigt sie sich in ihrer Feindschaft gegen die von dem christlichen Princip ausgehenden religiösen Ordnungen als Paganismus, insofern sie die positiven Heilslehren und Heilsthatsachen verachtet, und dagegen das natürliche Leben vergöttert und in der Befriedigung der Ansprüche desselben die eigentliche Bestimmung des Menschen erkennt. (Baur in Schmids Encyklopädie.) Wenn dagegen Staat und Kirche an die Stelle des zu erstrebenden Ideals ihre immerhin mangelhaften factischen Zustände setzen und streng darüber wachen, dass nur für diese erzogen wird, und jedes Streben nach einem höheren Ziele rücksichtslos unterdrücken: so entsteht ein Verfahren, welches man Policismus und Clericalismus in der Erziehung nennen kann. — Der Radicalismus in der Erziehung stellt sich aber auch von einer andern Seite dar, wenn man das Verhältnis des Erziehers zu den hergebrachten, durch Erfahrung bewährten Erziehungsmethoden ins Auge fasst. Indem er mit denselben aufräumt und sich ganz den von ihm neu aufgestellten methodischen Theorien hingibt, die dann allerdings mit seltenen Aus-

nahmen zur Einseitigkeit hinführen, wird er zum abstracten Methodismus, der sich in seine subjectiven Doctrinen mit Vernachlässigung historischer Grundlagen einspinnt und daher auch subjectiver Doctrinarismus heißen kann. Derselbe ist jedoch keineswegs gefährlich, da er im Laufe seiner weiteren Entwickelung in fremden Menschenköpfen und in der Erziehungspraxis seine Reinigung findet, so dass schließlich dasjenige als Niederschlag bleibt, was sich als stichhältig bewährt, und alles andere leicht abgeschüttelt wird. Die überspannten Erziehungspläne Rousseau's und Basedows, die kühnen Unterrichtsmethoden von Jacotot und Hamilton, ja selbst die bahnbrechenden Ideen eines Pestalozzi und Diesterweg entfalten ihren vollen Glanz erst dann, wenn sie durch die Köpfe anderer ruhiger Denker und durch das Feuer der Praxis hindurchgegangen sind. Viel gefährlicher ist das Gegenstück des Methodismus, nämlich der pädagogische Traditionalismus, welcher starr an dem alten Schlendrian hängt und sich nicht entschließen kann, in Erziehung und Unterricht die Sache anders zu betreiben, als sie seit Jahrhunderten betrieben worden ist. — Schließlich muss noch erwähnt werden, dass die pädagogischen Barbarismen nicht immer gesondert und consequent auftreten, sondern vielmehr in der Praxis mannigfach ineinander spielen. Die schwächliche Pädagogik regt sich, wenn einem Kinde, damit es nur Ruhe halte, ein Spielzeug preisgegeben wird, das ihm besser verweigert würde, und im nächsten Augenblicke geht sie in Rigorismus über, wenn dem Kinde, weil es dem reizbaren Vater zu laut geworden ist, absolute Ruhe geboten wird. Der Intellectualismus macht sich breit, wenn man die Schüler nichts will lernen lassen, als was ihnen bis ins Einzelnste hinein vollkommen verständlich ist, und ihnen z. B. das Vaterunser vorenthalten zu müssen glaubt, bis sie einen klaren Begriff von dem Reiche Gottes haben; dagegen sieht es nach Mechanismus aus, wenn Kinder, bevor sie noch lesen können, angehalten werden, den ganzen luther'schen Katechismus „herzubeten". Der Väter fördert den Individualismus, wenn er vor dem Kinde äußert: „Was kümmert mich das Urtheil anderer? Ich kümmere mich um sie nicht, mögen auch sie mich unbehelligt lassen"; aber socialistisch verfahren die Erzieher, welche ihren Verboten nicht anders Nachdruck zu geben verstehen, als mit dem üblichen: „Schäme dich! Was werden die Leute dazu sagen?" u. dgl.

Literatur. Bauer, verkehrte Richtungen in der Erziehung (Schmid, Encykl. II. S. 261). — L. Wiese, die Bildung des Willens, Berlin 1872. — Karl v. Raumer, Geschichte der Pädagogik III. S. 255.

Basedow. Johann Bernhard Basedow (1723—1790), der Vertreter Rousseau'scher Erziehungsideen in Deutschland und Schöpfer des Philanthropinismus, ist im Jahre 1723 in Hamburg geboren als Sohn eines rohen Perrückenmachers und einer bis zum Wahnsinn melancholischen Mutter. Schon als Knabe entlief er der harten Zucht seines Vaters zu einem holstein'schen Landphysicus, der ihn jedoch alsbald zu demselben zurückführte. Seine Bildung erhielt er an dem Gymnasium seiner Vaterstadt, wo Reimarus, der Verfasser der Wolfenbütteler Fragmente, sein Lehrer war, und an der Universität Leipzig, wo er Theologie studieren sollte, sich jedoch mehr durch häusliche Lectüre und Privatstudien zu bilden suchte. Hier wurde er auch in den Streit zwischen der Wolf'schen und Crusius'schen Philosophie hineingezogen. Nach Vollendung seiner Studien trat er, 26 Jahre alt, bei einem Herrn von Quaalen in Holstein als Hauslehrer ein. Schon in dieser Stellung suchte er nach einer neuen praktischen Methode zur Erlernung der Sprachen, die er an seinem siebenjährigen Zöglinge thatsächlich erprobte, sowie er selbst von der Gouvernante des Hauses, die er nachmals geheiratet, auf praktischem Wege die französische Sprache erlernte. Durch die Vermittlung des Herrn von Quaalen erhielt er 1753 das Lehramt der Moral und der schönen Künste an der Ritterakademie zu

Soroe; aber die in seiner 1758 erschienenen „praktischen Philosophie für alle Stände“, sowie die in seinen Vorlesungen vorgetragenen Ansichten bewirkten 1761 seine Versetzung an das Gymnasium zu Altona, wo er seine philosophischen und theologischen Anschauungen zunächst in seiner „Philalethia“ niederlegte, und wobei er, über den dogmatischen Standpunkt der religiösen Bekenntnisse hinausgehend, für die natürliche Religion Partei nahm, wodurch die Zahl seiner Gegner eine noch größere wurde. So verwickelte er sich unter anderen auch in einen Streit mit dem berüchtigten Hauptpastor Götze in Hamburg, der seine Excommunication durchsetzte. Dieser Verfolgungen müde und unter dem Einflusse des im Jahre 1762 erschienenen Rousseau'schen „Emil“ stehend, fasste er den Entschluss, das Gebiet theologischer Meinungskämpfe zu verlassen und als Reformator des Erziehungswesens in Deutschland, ja in ganz Europa aufzutreten. Er wurde hierin durch den dänischen Minister v. Bernstorff unterstützt, der ihn mit Belassung seines Gehaltes seiner Lehrverpflichtung enthoben hatte. Bei seinen Reformbestrebungen lehnte er sich neben Rousseau auch an Comenius an, dessen Unterrichtsgrundsätze er in die Praxis einzuführen unternahm. Wie dieser mit seiner Pansophie, so wollte auch Basedow mit einem encyklopädischen Werke auftreten, in welchem der ganze Fond des damaligen Wissens in seinen Elementen dargelegt wäre, und welches er deshalb „Elementarwerk“ nannte. Wie einst Luther mit seinem Sendschreiben an die Bürgermeister, so trat auch Basedow im Jahre 1768 mit einem Erziehungsmanifeste, nämlich mit seiner „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluss auf die öffentliche Wohlfahrt“ und unter pomphafter Ankündung des Plans zu seinem pädagogischen Elementarwerke als Reformator hervor. Er forderte Verbesserung der Methode, neue Schulbücher und Lehrerseminare. Zugleich begann er in marktschreierischer Weise Geldbeträge zur Durchführung der angekündigten pädagogischen Unternehmungen zu sammeln. Der Erfolg war ein überraschender. Fürsten und Regierungen, geistliche Würdenträger und Freimaurerlogen, Akademien und Privatpersonen stellten sich mit Geldunterstützungen ein, welche in Kurzem die Höhe von 15.000 Thalern erreichten. Der Name Basedow's hielt einen Triumphzug durch Europa. Nachdem er im Jahre 1770 als Vorläufer des angekündigten Elementarwerkes „das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker“ herausgegeben hatte, in welchem er die Unzulänglichkeit der seitherigen häuslichen und öffentlichen Erziehung nachzuweisen sucht — erhielt er, wie einst Ratke von dem Fürsten Leopold Friedrich Franz einen Ruf nach Dessau, wo er, ohne eine Amtsverpflichtung übernommen zu haben, neben seinem dänischen Gehalte von 800 Thalern noch eine Besoldung von 1100 Thalern bezog, um

der Verwirklichung seiner pädagogischen Reformpläne mit Muße obliegen zu können. Hier erschien nun im Jahre 1774 das erwartete „Elementarwerk", „ein geordneter Vorrath aller nöthigen Erkenntnisse, zum Unterricht der Jugend, vom Anfang bis zum akademischen Alter; zur Belehrung der Älteren, Schullehrer und Hofmeister; zum Nutzen eines jeden Lesers, die Erkenntniß zu vervollkommnen"; es war versehen mit 100 meist Chodowiecky'scher Kupferstichen, mit einer französischen und lateinischen Übersetzung. Es sollte damit gesorgt sein: a) für elementarischen Unterricht in Sach- und Worterkenntnis; b) für eine unvergleichbare und durch die Erfahrung bestätigte Methode, die Kinder ohne Verdruß und Zeitverlust lesen zu lehren; c) für Naturerkenntnis; d) für Sittenlehre, Seelenerkenntnis und Vernunftlehre; e) für einen sowohl gründlichen als ins Herz dringenden Unterricht in der natürlichen Religion und für eine solche unparteiische Beschreibung der übrigen Religionen, dass sie schlechterdings nicht anzeigt, von welcher Religion der Verfasser selbst sei; f) für Kenntnis der bürgerlichen Gesellschaft nach den verschiedenen menschlichen Beschäftigungen u. dgl. Selbst einen Umriss der Logik, Psychologie und Moral finden wir darin vor. „Die gemalte Welt des alten Comenius stand neu geschaffen da. Besser waren freilich Text und Kupfer. Aber dennoch höchst zerstreuend, wegen der planlosen Mannigfaltigkeit der Gegenstände auf derselben oft viergetheilten Tafel." (Niemeyer.) So urtheilt auch Goethe darüber: „Die Zeichnungen zerstreuen noch mehr als die Gegenstände in der wirklichen Welt, wo doch immer das Mögliche beisammen stehen muss, und die deshalb ungeachtet aller Mannigfaltigkeit und scheinbaren Verwirrung, immer noch in ihren Theilen etwas Geregeltes hat. Jenes Elementarwerk hingegen zersplittert sie ganz und gar, indem das, was in der Weltanschauung keineswegs zusammentrifft, um der Verwandtschaft der Begriffe willen zusammen steht, weswegen es auch an manchen Vorzügen mangelt, die wir ähnlichen Arbeiten des Amos Comenius zuerkennen müssen." — Diesem Normalbuche sollte noch in demselben Jahre die Normalschule als pädagogische Musteranstalt nachfolgen, nachdem der edle Fürst von Dessau zu diesem Zwecke 12.000 Thaler nebst den nöthigen Gebäuden und Gärten angewiesen hatte. Die neue Anstalt, an welcher neben Basedow Männer wie Wolke, Simon, Schweighäuser, Campe, Salzmann u. A. wirkten, nannte sich, um den Gegensatz zur Barbarei der mittelalterlichen Schulzucht schon äußerlich zum Ausdrucke zu bringen, Philanthropin d. i. Schule der Menschenfreundlichkeit. Dasselbe hatte eine Abtheilung für reiche Pensionäre und eine für arme „Famulanten". Es sollte nach Schlosser's Aussprache „Reiche für viel Geld zu Menschen bilden, Ärmere (Famulanten) für wenig Geld zu Schullehrern". Wie die analogen Anstalten Francke's und Pestalozzi's war dasselbe ein Internat, dessen Hausordnung jedoch manche recht sonderbare Eigenthümlichkeiten aufweist. Die Zöglinge waren uniformiert; Mittags gab es zwei Gerichte, Abends nur eines. Zur Aufmunterung der Zöglinge war das Meritenwesen eingeführt. Die Auszeichnungen bestanden in Punkten, die nach der Führung derselben bald vermehrt, bald vermindert wurden. Jeder Monat hatte einen s. g. Casualtag, wo sie nach Spartanerart theilweise fasten, in kalten Stuben oder unter freiem Himmel sich aufhalten und des Nachts auf bloßer Streu schlafen mussten. Blinder Gehorsam wurde bis zum 12. Jahre gefordert. Bis dahin wurde auch keinem Zöglinge etwas zum Memorieren aufgegeben, alles sollte durch freie Thätigkeit spielend erlernt werden. Auch später wurde kein Pensionär zum Fleiße gezwungen, wenn er nur die Stundenordnung einhielt und die mechanischen Arbeiten ausführte. Als Strafen galten Verminderung der Meritenpunkte; die Verwandlung einer Studienstunde in eine Stunde Handarbeit; lange Weile in einem ganz ledigen Zimmer, wo man nicht aus dem Fenster sehen kann, und in der Nähe das angenehme Geräusch der sich vergnügenden oder

studierenden Jugend gehört wird rc. Alle Pensionisten wurden in allen militärischen Bewegungen und Stellungen von einem Erfahrnen geübt. Jeder zwölfjährige Pensionist wählt sich mit Vorwissen der Direction einen Freund; keiner durfte Verräther an dem andern werden (Gegensatz zur jesuitischen Erziehung). Gewisse Gesetze wurden alle Woche, andere alle Monate, noch andere alle Quartale feierlich vorgelesen. Beim Unterrichte saßen die Pensionisten nicht, außer beim Schreiben, Zeichnen und Lesen, sondern standen, giengen und bewegten sich so viel, dass vor dem 15. Jahr täglich nicht drei oder vier Stunden gesessen wurde. Die Geographie z. B. wurde an zwei auf dem Felde aufgeworfenen großen Halbkugeln gelernt, die, um darauf gehen und springen zu können, freilich nicht kugelförmig, sondern nur etwas gebogen waren. Überhaupt wurde alles nöthige Gedächtniswerk der Historie, Geographie, Grammatik, der Rechenkunst rc. in Spiele verwandelt. — Im Jahre 1776 wurden die Erfolge der neuen Anstalt durch eine pomphaft angekündigte, dreitägige Prüfung in Gegenwart des Fürstenpaares und vieler namhafter Pädagogen aller Welt zur Schau gestellt. Diese Prüfung, bei welcher auch zwei Lustspiele durch die Zöglinge zur Aufführung gelangten, und wobei Basedow's eigenes Töchterlein, die siebenjährige Emilie, durch ihre außerordentlichen Leistungen in deutscher und französischer Sprache glänzte, erregte das Staunen des anwesenden Publicums und den Beifall der Pädagogen. Selbst Männer wie Euler und Kant sprachen sich für Basedow's Erziehungsgrundsätze aus, obwohl es natürlich nicht auch an Gegnern des neuen Verfahrens fehlte. Das Philanthropin wuchs und zählte im Jahre 1782 52 Pensionäre aus allen Ländern Europa's. Allein so sehr Basedow der Mann gewesen war, das neue Unternehmen ins Leben zu rufen, so unfähig erwies er sich, dasselbe auf die Dauer zu leiten. Der Wankelmuth in seinen Freundschaften; die Reclame, die nur auf kurze Zeit wirkte; die ungerechte Herabwürdigung des Alten; die Überschätzung des unmittelbar Praktischen; die Menge der Spielereien, Tändeleien und Erleichterungsmethoden; die Trennung vorzüglicher Köpfe von dem Institut; der geringe Erfolg der neuen Methode an manchen der ersten Zöglinge: — dies alles brachte es mit sich, dass Basedow schon 1776 von der Leitung der Anstalt theilweise zurücktrat, und nachdem er sich mit seinem Stellvertreter Wolke nicht vertragen konnte, im Jahre 1778 vollständig von der Anstalt sich zurückzog. Seitdem privatisierte er theils in Leipzig, Dessau, Halle und Magdeburg, verbittert und unzufrieden. Diese Verstimmung steigerte sich durch fortgesetzte Streitigkeiten. Nachdem er noch einige theologische Schriften vom Stapel gelassen, schrieb er 1787 noch eine „Anweisung zum Lesenlernen". Hier machte er den sonderbaren Vorschlag, Buchstabenbäckereien auf Staatskosten einzurichten, um durch gebackene Buchstaben ein entsprechendes Anschauungsmittel zu erhalten. In seinen letzten Jahren zog er sich nach Magdeburg, wo er in der dortigen Mädchenschule Unterricht ertheilte. Hier starb er im Jahre 1790 mit den Worten: „Ich will seciert sein zum Wohle meiner Mitmenschen." Sein Philanthropin überlebte ihn nur um wenige Jahre, indem es schon im Jahre 1793 vollständig eingieng.

Basedow gebührt das unbestreitbare Verdienst, die erste pädagogische Sturm- und Drangperiode in Deutschland dadurch eingeleitet zu haben, „dass er, wie Niemeyer sagt, einen von vielen vergessenen Gegenstand, an welchem der Menschheit viel, an welcher ihr genau genommen alles liegen sollte, aufs neue in Anregung gebracht; dass er Aufmerksamkeit und Enthusiasmus dafür zu erwecken gewusst; dass er die Theilnahme der Regierungen gewonnen, und sie zuerst wieder fühlen gelehrt, dass sie es dem Wohl der Staatsbürger und ihrem eigenen Wohl schuldig wären, wo nicht selbst Hand anzulegen, doch die Arbeiten tüchtiger Schulverbesserer zu schützen, zu erleichtern, zu befördern". Er war es, der den ersten Versuch einer Erziehungs-

reform im Sinne *Montaigne's* und *Rousseau's* mit energischer Hand in Angriff nahm. Ihm gebührt vor allem das Verdienst, die Aufmerksamkeit der Schule auch auf die *körperliche Erziehung* des Zöglings geleitet zu haben. Er entfernte von dem Kinde alle die Fesseln, welche die Entwickelung der Sinne und Glieder behinderten, und gestattete den Kindern Bewegung und Freiheit. Sein weiteres Verdienst ist die *Berücksichtigung der Muttersprache* und der *Realien*, welche bisher ganz außer Acht gelassen waren. Er verlangte, dass nicht nur die alten Sprachen gepflegt werden sollen, sondern auch die modernen. Die Gegenstände der täglichen Wahrnehmung sollten als Unterrichtsmittel gebraucht werden und *aller Unterricht von den concreten Dingen der sinnlichen Wahrnehmung ausgehen*; als Anhaltspunkt dafür war sein Elementarbuch mit *Bildern* bestimmt. Dadurch gelang es ihm, den Schulunterricht zum Leben in lebendige Beziehung zu setzen. — Ein weiteres Verdienst noch hatte seine unermüdliche Thätigkeit und sein energisches Auftreten, es wurde nämlich die Aufmerksamkeit aller, ja selbst die von Fürsten und Königen auf die Wichtigkeit der Schule geleitet, und dieselbe dadurch zum Gegenstand regen Interesses gemacht. Es wurden bessere pädagogische Grundsätze unter das Volk gebracht, gute Schulbücher bearbeitet und die Aufmerksamkeit der Erziehung auch auf die Leibespflege gelenkt. Auch die Lehrerbildung hat durch diese Bestrebungen einen neuen Anstoß erhalten.

So gieng die Sendung Basedow's dahin, den Ideen Rousseau's auf deutschem Boden eine Heimstätte zu gründen.

Es ist eine eigenthümliche Erscheinung, dass diese beiden hervorragenden Pädagogen des vorigen Jahrhunderts in ihrem Leben und Schaffen in so vielen Punkten übereinstimmen. Beide entbehrten selbst des heilsamsten pädagogischen Einflusses, nämlich der Familienzucht, und vielleicht war es eben dieses Gefühl des Mangels in der eigenen Erziehung, welches in ihnen den Wunsch rege machte, anderen eine bessere zuzuwenden. Beide bewiesen jedoch ihre Unfähigkeit als Erzieher, welche Rousseau mit anerkennenswerther Offenheit bekannte. Basedow hat dies Bekenntnis gar nicht nöthig, die Ergebnisse seiner praktischen Erziehungsthätigkeit am Philanthropin sprachen dafür deutlich; sie deckten beide die Übel der Schule wohl auf, verstanden es jedoch nicht, die hinreichenden Heilmittel dagegen zu finden. Wie *Ratich*, *Comenius* und *Pestalozzi* erwartet auch Basedow alles Heil in der Erziehung nicht von den Anlagen und dem Verhalten des Zöglings, nicht von der Persönlichkeit des Erziehers, sondern von einer *alleinseligmachenden* Methode. Darum ladet er in einem seiner Manifeste ein, ihm die Kinder zu senden „zum glücklichen jugendlichen Leben *in gewiss gelingenden Studien*". „Memoriert wird bei uns sehr wenig. Zum Studienfleiße werden die Lernenden nicht gezwungen, auch nicht durch Verweise. Doch versprechen wir *durch die Güte unserer Lehrart und durch die Übereinstimmung derselben mit der ganzen philanthropinischen Erziehung* und Lebensart mindestens doppelt so viel Fortgang in den Studien, als man in den besten Schulen, Pensionsanstalten oder Gymnasien gewöhnt ist. Und besonders versprechen wir viel Cultur der gesunden Vernunft durch Übung der wahrhaftig philosophischen Denkart. Die Jugend lernt ohne viel zu sitzen mehr außer als in den Lehrstunden. Eine Sprache bei uns kostet, wenn sie durch grammatikalische Übungen nicht zur genauesten Richtigkeit gebracht werden soll, 6 Monate um in ihr, wie in der Muttersprache etwas Gehörtes und Gelesenes verstehen und sie ohne Regel nach und nach auch selbst reden und schreiben zu lernen. Dann bedürfen wir noch 6 Monate grammatikalischer Übungen, um einen so vollkommenen Lateiner und Franzosen zu liefern, als er ohne sonderbares Glück, Genie und Bemühen aus den gewöhnlichen Schulen nicht kommen kann." Sein Erziehungsprincip ist die *Erziehung zur reinen Humanität*. „Unsere Sache, sagt er, ist nicht

katholisch, lutherisch oder reformiert, aber christlich . . . . Wir sind Philanthropen oder Kosmopoliten. Russlands oder Dänemarks Souveränität wird in unseren Lehren und Urtheilen nicht nachgesetzt der schweizerischen Freiheit. Allgemein gefällig werden wir allen Freunden christlicher Systeme werden, und unsere Lehrbücher werden frei sein von theologisierenden Entscheidungen." Nach ihm soll die Jugend ganz im Sinne Rousseau's nur in der natürlichen Religion erzogen werden. In dem Hauptbegriff aller Religionen, in Gott und seiner Verehrung durch Rechtthun begegnen sich ja die religiösen Menschen aller Zeiten und Völker. Der Kirchenglaube gehört für spätere Jahre. Man soll die Tugend und Religion der Jugend angenehm und leicht machen, damit sie solche lieb gewinne. Man soll den natürlichen Hang zur Freiheit nicht unterdrücken, sondern nur leiten. Die Kinder sind von Natur gut; der Zwang macht sie meist schlechter. Philanthropie muss die Tendenz aller Erziehung sein. — Basedow war es, der die Mängel der bisherigen Erziehung, ihre Vernachlässigung der körperlichen Pflege und Ausbildung, ihren traditionellen, auf bloßes Memorieren hinausgehenden Mechanismus, den Mangel an gehöriger Würdigung der Muttersprache und der Realien mit kritischem Geiste durchschaut; er war es, welcher durch die von ihm betonte Anwendbarkeit des Unterrichts das wahre Verhältnis zwischen Schule und Leben anzubahnen suchte, und ein leuchtendes Vorbild einer humanen Behandlung der Jugend in seinem Philanthropin hinstellte. Was ihm jedoch abgieng, ist jener sittliche Geist, welcher die Bestrebungen eines A. H. Francke, eines Comenius und Pestalozzi beseelt, und dessen Stelle bei ihm der Geschäftsgeist, der — Geldpunkt einnahm. In seinem Verfahren versteigt er sich nicht selten zu unhaltbaren pädagogischen Experimenten und zur Charlatanerie. Die nüchterne, aufklärerische Reflexion, welche kein rechtes Gemüthsleben aufkommen läst, sowie die Übertreibung des Nützlichkeitsprincipes, welche den Wert der classischen Bildung verkennt und die poetische Idealität zerstört, können als die Hauptgebrechen der philanthropinischen Erziehung bezeichnet werden. Deshalb konnte Basedow durch seine Schöpfungen die Zeitgenossen wohl bleaden, ohne jedoch einen nachhaltigen Einfluss ausgeübt zu haben. Dennoch gieng vom Dessauer Philanthropin eine große pädagogische Anregung und Aufregung durch Deutschland und die Schweiz, ja durch einen großen Theil von Europa. Bald entstanden aller Orten Erziehungsanstalten nach dem Muster des Philanthropins. Zuerst stiftete Ulysses von Salis eine solche 1775 zu Marschlins in der Schweiz und Campe in Hamburg. Beide hatten jedoch nur eine sehr kurze Lebensdauer, und heutzutage besteht nur noch Salzmann's Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal bei Gotha, welche im Jahre 1784 begründet wurde.

„Die philanthropische Schule wirkte aber nicht bloß durch diese Institute, sondern zugleich durch eine Masse von Schriften für Jung und Alt, womit sie Deutschland überschwemmte. An der Spitze der schreibenden Pädagogen stand Campe. Unter seinen Kinderschriften hat Robinson der Jüngere den größten Beifall gefunden. Zur Herausgabe desselben ward er höchst wahrscheinlich dadurch veranlasst, dass Rousseau den ursprünglichen Robinson des Defoe als ein für Kinder ganz geeignetes Buch dringend empfohlen hatte. — Großen Eingang fanden auch die von Campe herausgegebenen Reisebeschreibungen, besonders die Entdeckung von Amerika; aber auch hier wird der wahrhaft poetische Stoff durch langweilige, für Kinder doppelt langweilige Betrachtungen abgekühlt. Unter den Büchern, welche Campe für Pädagogen schrieb, dürfte sein „Revisionswerk des gesammten Schul- und Erziehungswesens" den ersten Platz einnehmen. Er gab es in Gemeinschaft mit anderen ihm gleichgesinnten Erziehern und Schulmännern, mit Resewitz, Elers, Trapp &c. heraus. In diesem Werke findet man auch Übersetzungen von Locke's Gedanken über Erziehung und von Rousseau's Emil; — es behandelt die wichtigsten pädagogischen Aufgaben, besonders

solche, in denen der Gegensatz der neuen zur alten Schule hervortritt. Nächst Campe dürfte Salzmann durch seine pädagogischen Schriften am meisten gewirkt haben. — Die Wirksamkeit der Philanthropen ward zu Ende des achtzehnten Jahrhunderts schwächer und schwächer, bis am Anfange des neunzehnten eine neue Epoche der Neuerungen mit der Gründung des Pestalozzi'schen Instituts in Burgdorf begann und die allzutheoretischen Pestalozzianer an die Stelle der allzupraktischen Philanthropisten traten. — Heutzutage lebt der Name Philanthropin noch fort, ist jedoch fast zum Spottnamen geworden, um flache pädagogische Bestrebungen zu bezeichnen." (Raumer.)

Literatur: Rathmann, Beiträge zur Lebensgeschichte Basedow's, Magdeburg 1791. — Das beste Handbuch ist Dr. Hugo Göring's: J. B. Basedow's ausgewählte Schriften. Mit B.'s Biographie, Einleitungen und Anmerkungen. Langensalza, 1880. — Eine genauere Besprechung der Basedow'schen Bestrebungen findet sich in Raumer's Geschichte der Pädagogik, II., 2. Aufl., S. 260—309. — Vgl. überdies den von Tenneman und Niemeyer verfaßten Artikel „Basedow" in Ersch und Gruber's Encyklopädie, 8. Thl., sowie Niemeyer, Grundsätze der Erz. u. d. Unterr. III., S. 349 ff.

Bayerns Volksschulwesen. Geschichtliches. Bis zur Reformation war der Zustand der Schulen derselbe wie in den anderen Ländern. Wir finden nur Lateinschulen, welche ausschließlich in den Händen der Geistlichkeit sind. Im Vordergrunde stehen die Klosterschulen des Benedictinerordens (Freising

Bayern's Lehrer-Seminare

Zeichenerklärung.
Seminare
Externate
Internate
katholisch
evangelisch
jüdisch
Präparandien.
Die Zahlen bedeuten die Gründungsjahre

Altarich, Herrenwörth am Chiemsee u. s. w.) Daneben entstanden schon frühzeitig einige Stadtschulen mit weltlichen Lehrern, Meistern und Gesellen, da das Schulhalten damals für ein Gewerbe angesehen wurde. So werden in München, welches schon 1317 eine Stadtschule hatte, die Stadtschulmeister in der Gewerbeordnung nach den Kornmessern aufgezählt. Dieser Zustand dauerte theilweise auch nach der Reformation unverändert fort, indem z. B. die bayrische Landordnung vom Jahre 1553 die Wiederaufrichtung der lateinischen Schulen dort, wo sie vor Alters bestanden, anordnet. Um das Vordringen der Reformation aufzuhalten, wurde im J. 1548 eine „Schuelordnungk" herausgegeben, deren Bestimmung dahin gieng „die Religion nach der reinen Lehre der katholischen Kirche zu erhalten", in welchem Bestreben die Regierung durch die ausgebreitete Wirksamkeit des Jesuitenordens unterstützt wurde. Eine entschiedene Wendung trat erst unter dem Kurfürsten Maximilian Joseph III. (1745—1777) ein, welcher die Akademie der Wissenschaften zu München gründete, die Schulen dem Einflusse der Jesuiten entzog und eine volksthümliche Bildung auf Grundlage der Muttersprache anbahnte. Dies geschah durch die unter dem Einflusse des ehemaligen Benedictiners Heinrich Braun ausgearbeitete und im J. 1770 kundgemachte „Schulordnung für die deutschen oder Trivialschulen", welche Vorschriften aufstellte über Verbesserung und Einrichtung des Schulwesens unter der Leitung des „geistlichen Rates", der das gesammte Unterrichtswesen beaufsichtigte, über Eintheilung der Schulen in sechs Classen, Einführung neuer Schulbücher, Prüfung der Schullehrer durch den geistlichen Rat, Unterweisung derselben in der von der Musterschule zu München recipierten Lehrmethode, quartalweise Berichterstattung über das Schulwesen durch die Beamten und Schulobern, Weisungen über Herstellung des Ansehens der Schullehrer, über Ausmittlung einer fixen Besoldung derselben u. s. w. Braun sorgte zugleich für die nöthigen Lehrbücher; er selbst verfasste eine „deutsche Sprachkunst", ein „deutsch-orthographisches Wörterbuch" und eine „kleinere Sprachlehre für Anfänger". Für die Ausbildung der Landschullehrer wurde durch die in München eröffnete Musterschule, für besseren Schulbesuch durch die gesetzlich ausgesprochene Schulpflichtigkeit gesorgt. Im J. 1778 wurde auch in Baiern Felbigers Schulreform eingeführt. Darnach sollten 1. in den Haupt-Regierungsstädten bei Gymnasien zugleich bürgerliche Real- oder Hauptschulen für den höheren Bürgerstand, 2. gemeine Stadt- und Land- oder Trivialschulen für die übrigen Stände und 3. unter diesen in allen Städten, wo Gymnasien waren, eine Muster- oder Normalschule errichtet werden, nach welcher die übrigen gemeinen Stadt- und Landschulen in Städten, Märkten und Dörfern organisiert werden sollten. — Weitere Fortschritte machte das Volksschulwesen unter dem Kurfürsten (von 1806 König) Maximilian Joseph IV., welcher die lateinischen Klosterschulen in Volksschulen verwandelte, die Hilfsmittel der im J. 1803 aufgehobenen Klöster dem Schulwesen zuwandte, eine eigene „Section für die öffentlichen Unterrichts- und Erziehungsanstalten" im Ministerium des Innern errichtete, die allgemeine Schulpflichtigkeit einschärfte und die Schulaufsicht organisierte. Für die Elementarschulen erschien am 3. Mai 1804 ein sehr umfassender „Lehrplan für die Volksschulen", der eine naturgemäße stufenweise Entwickelung der Geisteskräfte des Kindes nach den Principien: Gott, Mensch, Natur, Kunst, Sprache, Zahl und Maß fordert, und deutliche Spuren davon an sich trägt, dass die Ideen Pestalozzi's ungeachtet aller Gegenbestrebungen schon damals ihren Eingang in Baiern gefunden haben, während in dem benachbarten Österreich infolge der sogenannten „politischen Schulverfassung" (s. d.) eine fünfzigjährige Stagnation des Schulwesens herrschte. — Die Volksschulen werden in diesem Lehrplane definiert als „öffentliche Unterrichtsanstalten, in welchen die ersten allgemeinsten und jedem Menschen unentbehrlichsten Kenntnisse gelehrt werden". — „Nur das allgemein Brauchbare, das in jedem Stande

Anwendbare darf und soll in den Volksschulen gelehrt werden." — Indessen waren die Lehrziele, welche dieser Lehrplan der Volksschule zuweist, so ausgedehnt und hoch gegriffen, dass von einer Durchführung derselben kaum an Stadtschulen, viel weniger an Landschulen die Rede sein könnte. Seelenkunde, Menschengeschichte, Gesundheitslehre, Technologie und Wohlanständigkeitslehre gehören zu den Unterrichtsgegenständen dieses Schulplanes. Deshalb stellte sich im J. 1811 das Bedürfnis einer Umarbeitung desselben in der Richtung heraus, dass die eigentlichen Elementargegenstände, Lesen und Schreiben, in den Vordergrund gestellt würden. Diese modificierte Lehrordnung, welche heute noch rechtliche Geltung hat, fixiert genau die Lehrziele der einzelnen Lehrfächer für jede der drei Unterrichtsstufen, unterscheidet zwischen Kenntnissen und Fertigkeiten, zwischen der „materiellen und formellen Aufgabe des Unterrichtes", zu welcher letzteren sie die Pflege des Gedächtnisses, des Verstandes und der Einbildungskraft rechnet, und bildet überhaupt mit ihren vorgeschrittenen Anschauungen einen scharfen Contrast gegen Österreichs „politische Schulverfassung". Nur die erziehende Seite der Volksschule wird hierin noch zu wenig betont. — Noch mehr als durch diese „Lehrordnung" wurde durch die bessere Einrichtung und Vermehrung der Lehrerseminare für die Zukunft der Volksschule gesorgt. Neben dem Seminar zu München (1804) wurden (1808) noch drei zu Amberg, Bamberg und Innsbruck, welches damals noch zu Bayern gehörte, sowie im J. 1809 zwei andere Seminare zu Augsburg und Nürnberg errichtet, und durch das „Allgemeine Regulativ für die Ordnung der Schullehrerseminarien und die Bildung der Volksschullehrer" vom 11. Juni 1809 wurde zugleich Pestalozzi's Lehrmethode in die bayerischen Seminare und Volksschulen eingeführt. — Im J. 1837 wurde unter dem Ministerium Abel in die confessionelle Richtung eingelenkt und die Schulpflichtigkeit für die Werks- und Feiertagsschule bis auf das 18. Jahr ausgedehnt. Diese Richtung zerstob allerdings vor dem Geiste des Jahres 1848. Was die äußere Stellung der Volksschule in Bayern betrifft, so galt sie bis zum Jahre 1836 als Staatsanstalt; von da ab wird sie als Gemeindeanstalt angesehen und ist als solche in dem Gesetze vom 10. November 1861 anerkannt. Im Jahre 1857 erschien ein reactionäres Normativ für Lehrerbildung, welches nach Art der preußischen Regulative die bisher gepflegte Verstandesbildung durch Beschränkung des Lehrstoffes zu beseitigen suchte, damit sie nicht auch künftig „Wissensdünkel, Anmaßung und Ungehorsam erzeuge und die Lehrer der patriotischen Haltung beraube." Infolge der Opposition, welche sich gegen dasselbe von Seite der Lehrerschaft und der öffentlichen Meinung erhoben hatte, musste dasselbe jedoch im Jahre 1866 einem fortschrittlich gehaltenen neuen Normale über Lehrerbildung weichen, welches die Nothwendigkeit einer allseitigen und gründlichen Durchbildung der Lehrer anerkannte. Es wurden darum förmliche Präparandenanstalten (24 katholische und 11 protestantische) eingerichtet und unter die Aufsicht von Seminarinspectoren gestellt. (S. die Schulkarte). Auf Andringen des Landtages und des bayrischen Lehrervereines wurde 1869 von der Regierung der Entwurf eines Unterrichtsgesetzes vorgelegt, welcher jedoch von der Reichsrathskammer abgelehnt wurde. Um aber die Verbesserung des Schulwesens nicht in's Stocken gerathen zu lassen, führte das Cultusministerium unter Lutz verschiedene Neuerungen im Verordnungswege ein. Es wurden namentlich Fachmänner aus dem Volksschullehrerstande in die Kreisscholarchate berufen, andere als Kreisschulinspectoren angestellt, in den Städten statt der geistlichen Referenten Stadtschulräthe eingeführt u. s. w. —

Die Auslagen für Bayerns Volksschulen betragen 14,041.680 M., welche in erster Linie von der Gemeinde aufzubringen sind [da die Schule Gemeinde-Anstalt ist], und wo dies nicht möglich, durch die Kreise und den Staat aufgebracht werden. Die in obiger Summe einbegriffenen Alterszulagen fließen nur aus der Staatskasse. Der Minimalgehalt eines Schullehrers beträgt 850 M., welcher sich 10 Jahre nach dem

Seminaraustritt um 90 M. erhöht und zwar von jetzt ab je in 5 Jahren während der ganzen Dienstesactivität, so dass ein Landschullehrer nach 40 Dienstjahren 1680 M. bezieht. Für freie Wohnung im Schulhause werden 25 M. in Abzug gebracht. Die Minimalgehalte der mittleren und größeren Städte sind durchgehends höher und beginnen dieselben mit 1000, 1400, 1600 M. zc. und steigen bis 2200 M. zc., wozu dann noch die Alterszulagen des Staates kommen. Die Schulverweser erhalten 750—900 M. Anfangsgehalt, die Schulgehilfen 650—800 M. An Pension erhält ein Lehrer 800—1200 M., eine Witwe 300 M., die Kinder 1/5 der Mutter. Die Schulpflicht währt 7 Jahre und zwar vom vollendeten 6. bis zum vollendeten 13. Lebensjahre. Die Aufnahme erfolgt auf dem Lande im Mai, in den größeren Städten des Landes im October.

Die 6—9jährigen Schüler bilden die Unterclasse,
„ 10—11jährigen „ „ „ Mittelclasse,
„ 12—13jährigen „ „ „ Oberclasse.

Als Entschuldigungsgründe der Schulversäumnisse gelten nur Krankheit des Schülers, Krankheit der Eltern, ungestüme Witterung und unpassierbare Wege. Als obligate Lehrgegenstände der heutigen Volksschule gelten überall: Religion (Katechismus und biblische Geschichte), Sprache (Lesen, Schreiben, Orthographie, Sprachlehre und Aufsatz), Rechnen, Geographie und Geschichte, Naturkunde und Gesang. Zeichnen und Turnen sind meist nur in den Städten obligat. — Der Schulunterricht währt für die Werktagsschulen im Winter vormittags 3, nachmittags 2 Stunden, in den Landschulen im Sommer aber nur 3 Stunden; die Sonntagsschule (für die der Werktagsschule entlassenen Schüler) währt 1—3 Stunden und währt bis zum 16. Jahre. Außerdem bestehen noch 967 landwirtschaftliche und 306 gewerbliche Fortbildungsschulen.

Die Lehrerbildung besorgen z. Z. 33 isolierte Präparandenschulen mit 2374 Präparanden, welche in allen Gegenständen der Volksschule weiter gefördert werden und auch Unterricht in der Musik, im Zeichnen und Turnen empfangen. In diese Schulen treten diejenigen begabten Knaben ein, welche die Volksschule absolviert haben. Die Schullehrerseminare, deren Bayern acht besitzt, nehmen die befähigten Präparanden auf und lehren außer den genannten Gegenständen Algebra, Geometrie, Literaturgeschichte, Naturlehre, Erziehungs- und Unterrichtslehre, Gemeindeschreiberei und Kirchendienst. Die Lehrerseminare haben z. B. (1881) 1009 Seminaristen. Daneben besitzt Bayern noch fünfcursige Anstalten, welche Präparanden und Seminaristen vereinigen und zwar 3 Lehrerbildungsanstalten mit 509 Schülern und 3 Lehrerinnenbildungsanstalten mit 341 Schülerinnen. Endlich existiert seit 10 Jahren in Würzburg ein israelitisches Seminar mit 31 Seminaristen. Die Frequenz der Schullehrerbildungsanstalten hat in den letzten Jahren ungeheuer zugenommen. Im Jahre 1877 befanden sich in sämmtlichen Schulen 2943 Schüler, 1881 aber nicht weniger als 4264. Bei der Prüfung der Rekruten waren mangelhaft Gebildete: 1·79% i. J. $18^{75}/_{76}$, dagegen nur 0·56% i. J. $18^{78}/_{79}$.

Literatur: Böhm, J. Kurze Geschichte der Pädagogik. Mit einem Anhang: Geschichte des bayerischen Volksschulwesens. Nürnberg, Korn 1880. 6. Auflage. — Böhm, Joh. Statistisches Handbuch des bayerischen Volksschulwesens. Nürnberg, Korn 1871. — Böhm, Joh. Das bayerische Volksschulwesen. Nördlingen, Beck 1874. — Böhm, Joh. Taschenkalender für Bayerns Lehrer. 8. Jahrgang. München, Oldenburg 1882. — Brand, C. J. Die Reform der Volksschulen und der Schulgesetzentwurf. 1868. — Dr. Joh. Ant. Engelmann. Das bayerische Volksschulwesen. München 1872.

Beauvais. Vincent von Beauvais († 1264), gelehrter Dominikanermönch und Anhänger der scholastischen Mystik aus der Schule zu St. Victor in Paris,

ist der erste mittelalterliche Schriftsteller, welcher uns ein Handbuch über die Theorie der Erziehung und des Unterrichts hinterließ. Unter seinen Schriften finden wir unter dem Titel „Speculum naturale“ (Naturspiegel) eine Encyklopädie der mittelalterlichen Wissenschaft, welche so umfangreich ist, dass sie nach unserer Druckweise 50 Octavbände füllen würde. B. erwarb sich einen solchen Ruf, dass König Ludwig der Heilige ihn als Vorleser an seinen Hof berief und ihm die Aufsicht über die Erziehung seiner Kinder anvertraute. Sein Hauptwerk führt den Titel: „De institutione filiorum regiorum seu nobilium“, d. i. über die Unterweisung königlicher Prinzen (1245—1248); dasselbe wnrde von F. C. Schlosser im J. 1818 ins Deutsche übertragen. Von der Königin Margaretha erhielt B. den Auftrag, eine Sammlung von Kraftstellen aus der heiligen Schrift als Unterrichtsbüchlein für die königlichen Prinzen zusammenzustellen. — In seinem Hauptwerke über Prinzenerziehung geht er von der katholischen Lehre der Erbsünde aus. „Die reine Seele nimmt, sobald sie in den Leib des Kindes tritt, vom Körper her Finsternis und Unwissenheit in Beziehung auf das Erkenntnisvermögen und sinnliche Begehrlichkeit in Absicht auf das Begehrungsvermögen an, und es heißt mit Recht von ihr, sie sei von Geburt an träge zum Denken und zum Rechthandeln. Wegen dieser doppelten Unfähigkeit muss sie doppelte Lehre erhalten; nämlich Unterricht zur Erleuchtung des Verstandes und Zucht zur Leitung des Begehrungsvermögens, damit sie wieder in ihren alten gesunden Zustand komme; demgemäß spricht er im Verlaufe seiner Pädagogik zuerst von der Verstandesbildung und dann von der Bildung des Herzens. Der Lehrmeister soll hellen Verstand, Tugend, Gelehrsamkeit und einige Beredtsamkeit besitzen, der Vortrag deutlich, kurz, passend, angenehm und abgemessen sein (1.—3. Capitel). Nachdem die Hindernisse des Lernens (im 4. Capitel) aufgezählt worden sind, werden (im 5. Capitel) die drei Haupterfordernisse desselben: Anlage, Übung und Zucht uud die Hilfsmittel: Demuth, Wahrheitsliebe, Ruhe des Lebens, Aufenthalt im fremden Lande besprochen (6.), sowie von der Nothwendigkeit der Unterordnung der Lernenden unter die Lehrenden gehandelt. Hiedurch wird er auf die Aufmerksamkeit beim Vortrage (8.), auf die Gelehrigkeit, das Gehörte zu verstehen (9.), und auf das Behalten des Erlernten hingeführt (10.). Hieran schließt sich die Darlegung der Ordnung, worin die Lehrgegenstände auf einander folgen sollen (11.), sodann eine Auseinandersetzung über den Eifer des Lernenden für die Wissenschaften (12.) und über den Zweck der Anstrengung des Schülers (13.), endlich über die weitere Ausbildung und zwar zunächst durch eigenes Lesen (14., 16.), durch eigenes Nachdenken (17.), durch Übungen und Niederschreiben eigener und fremder Gedanken (18, 19.), durch Übungen im Disputieren. Alles Studium ist auf Gottesgelehrtheit zurückzuführen. Im Lernen soll Maß gehalten werden, damit Schlaf und Verdauung nicht leiden. Auszüge aus Büchern werden besonders empfohlen. Wissen ohne Tugend schadet nur (23.), nur wo beides vereint vorkommt, gedeiht die wahre Weisheit. Die Zucht hilft der Natur, auch begünstigt (24.) die Jugend jede Art Bildung und Zucht, deshalb hat der Heiland die Kinder so bevorzugt und geliebt. Zwei Dinge machen die Erziehung aus (25.), die Abgewöhnung vom Bösen und das Anhalten zum Guten. Beides gehört zur Zucht; denn Zucht heißt einestheils die Strafe, welche man zur Besserung anwendet, anderntheils die Besserung, welche der Strafe folgt. Mittel der Strafe sind Tadel, Drohung und körperliche Züchtigung. Die folgenden Capitel handeln von der Mäßigung der Strenge bei der Zucht und Strafe (27.), von der willigen Unterwerfung der Knaben unter Zucht und Strafe (28.); warum man Kinder über kindlichen Gehorsam unterrichten muss (29.); wem man Gehorsam schuldig sei (30.); über die sieben Grade des Gehorsams (31.); über die moralische Haltung des Charakters (32.); über geselliges Leben und Wahl der Gesellschaft (33.); von der Eintracht der Genossen und von ihrem festen Zusammen-

leben (34.); vom Betragen des Knaben gegen andere Leute (35.); von Leitung und Zucht im Jünglingsalter (36.); von reinen Sitten im Jünglingsalter (37.); über das Eintreten in den ehelichen Stand (38.); über freiwillige Ehelosigkeit (39.); über die Ablegung des Kindischen im Mannesalter (40.); warum der Mann die Gegenwart beachten und der Vergangenheit gedenken soll (41.); wie der Mann auch für die Zukunft sorgen soll. Hiemit sind die Untersuchungen über die männliche Erziehung geschlossen. Es folgen in zehn Hauptstücken Vorschriften über die Bildung des weiblichen Geschlechtes, die sich im Grunde darauf reducieren, dass man die Mädchen in Zurückgezogenheit erziehen, vor Putzsucht bewahren, demüthig erhalten, mit gesitteten Freundinnen und keuschen Dienerinnen umgeben und daneben in allerlei nützlichen Kenntnissen, namentlich der Sittenlehre, unterweisen müsse.

Die Ansichten Vincent von Beauvais über das Studium der alten Classiker waren sehr beschränkt; er vermochte sich nicht zur Einsicht in die Nothwendigkeit desselben emporzuschwingen, und ist deshalb für die Verbannung der heidnischen Dichter vom Schulunterricht. Obwohl in seinem pädagogischen Hauptwerke eine systematische Anordnung der abgehandelten Gegenstände fehlt und obgleich er mit seinen Anschauungen noch im mittelalterlichen Boden wurzelt: so hat er doch das Verdienst, dass er sich erstens über das gesammte Gebiet der Erziehungs- und Unterrichtsfragen in theoretischer Weise verbreitet, und zweitens dass er die Charakterbildung auf sittlich religiöser Grundlage in den Vordergrund stellt.

Literatur: *Chr. Schlosser*: Vincent von Beauvais, Hand- und Lehrbuch für königliche Prinzen und ihre Lehre. Frantfnrt, 1819. *Keller*: Skizzen und Bilder.

Befehl ist dasjenige Erziehungsmittel, durch welches der Erzieher den Zögling bestimmt, den Willen des ersteren in sich aufzunehmen. Dadurch wird eine unmittelbare Leitung des Zöglings durch den freien Willen des Erziehers ermöglicht, allerdings zuerst in unfreier, unorganischer, mechanischer Weise, da das fremde Wollen dem Bewusstsein des Zöglings nur *äußerlich* eingepflanzt ist, *ohne organisch aus dem Gedankenkreise und aus der Gesinnung desselben hervorgegangen zu sein*. Überall wo es gilt, einen bestimmten, augenblicklichen Einfluss auf das Wollen des Zöglings auszuüben, und eine bestimmte äußere Handlung bei demselben herbeizuführen, wird die Erziehung zu dem Mittel des Befehls greifen; sie wird sich jedoch gegenwärtig halten müssen, dass der hiedurch hervorgerufene Wille ein mehr oder weniger unfreier ist, und dass daher im Verlaufe der Erziehung der Befehl sich immer mehr hinter die durch die Erziehung zu Stande gebrachte freie Selbstbestimmung des Zöglings zurückzuziehen habe. Der Befehl tritt positiv als *Gebot*, negativ als *Verbot* auf. Ihm entspricht auf Seite des Zöglings der *Gehorsam*, welcher immer ein Opfer an persönlicher Freiheit erheischt, daher einen herben Beigeschmack hat. Da er indessen die Voraussetzung der Regierung und Erziehung überhaupt ist: so muss er besonders in der ersten Erziehungsperiode durch weises pädagogisches Gebieten und Verbieten, d. h. durch eine umsichtige Regierung, abgesehen von jedem weiteren erziehlichen Zwecke, sorgfältig geübt werden. — Der pädagogische Befehl muss vor allem *wohlüberlegt* und *entschieden* sein, d. h. aus einem festen, zielbewussten Wollen des Erziehers hervorgehen; dieser muss also vor allem selbst wissen, *was* er vom Zöglinge verlangt und *warum* er es verlangt. 2. Der Befehl soll *bestimmt*, also *verständlich* und *unzweideutig* sein, damit der Zögling wisse, was er zu thun oder zu lassen habe; er soll *kurz* und *kräftig*, also in energischer Form gekleidet sein: „Geh hin! thue dies! halt ein!" u. s. w. — *nicht weitläufig* und matt, oder gar in eine Predigt ausgehend. Er soll ferner *ausführbar* sein und zwar nicht

bloß an sich, sondern auch mit Rücksicht auf den Zögling, d. h. man soll nichts Unmögliches verlangen und nichts, was die Kräfte des Zöglings übersteigt. Er soll weiter objectiv sein, d. h. aus den Zwecken und Verhältnissen der Erziehung, nicht aus Laune und Willkür des Erziehers hervorgehen. Ferner soll er consequent sein, d. h. mit den vorausgegangenen Befehlen und mit den übrigen Maßregeln der Regierung in Übereinstimmung stehend, und durch Wohlwollen gemildert, um seine Härte zu mäßigen. Er soll ferner unwiderruflich sein, d. h. der einmal gegebene Befehl darf nicht zurückgenommen werden. Die Befehle sollen endlich sparsam sein, um die Selbstthätigkeit des Zöglings nicht unnützerweise einzuschränken. Die Frage, ob Befehle motiviert werden sollen, muss im allgemeinen verneint werden; denn ihre Ersprießlichkeit und Nothwendigkeit soll nicht durch Wortwendungen begründet werden, sondern durch sich selbst, so weit als der Zögling fassen kann, einleuchten. Das Motiv für den Gehorsam, welchen der Zögling dem Befehle entgegen bringt, ist die Autorität des Erziehers. Wollte man es versuchen, die Befehle überdies noch durch Gründe zu stützen, so würde man nicht bloß den Befehl schwächen, sondern den Zögling verleiten, einen ihm unliebsamen Befehl durch Sophisterei über den Haufen zu werfen.

Die Härte der Befehle wird bedeutend gemildert, wenn man dieselben in ein den Erziehungsverhältnissen angepasstes System bringt, d. h. wenn man sie in stehende Vorschriften verwandelt, die von selbst in Wirksamkeit treten, sobald die Verhältnisse, für welche sie berechnet sind, sich einstellen. Derlei Vorschriften, welche dem Erzieher die Regierung, dem Zöglinge die Folgsamkeit wesentlich erleichtern, nehmen die Form einer Haus- oder Schulordnung an. Wie sich in einem wohlorganisierten Staate die Regierung hinter die Staatsgesetzgebung zurückzieht, so dass die Staatsbürger nicht durch Personen, sondern durch Gesetze regiert werden und die Organe der Regierung kein weiteres Amt haben, als die Befolgung der Gesetze zu überwachen; so zieht sich auch auf dem pädagogischen Gebiete die befehlende Regierungsthätigkeit hinter die feststehende Haus- oder Schulordnung zurück, welche allerdings gegen den Widerstand und die Unbotmäßigkeit der Einzelnen in Schutz genommen werden muß. Ohne dass in einer Schule Befehle ertheilt wurden, erscheint jeder Schüler um die festgesetzte Stunde im Schulzimmer, begibt sich an seinen Platz u. s. w.; ohne ausdrückliches Verbot hütet er sich ohne Grund aufzustehen, sich von seinem Sitz zu entfernen, den Lehrer oder die Mitschüler anzureden u. s. w. Derlei stehende Vorschriften müssen nicht nur die Eigenschaft des persönlichen Befehles, insbesondere Bestimmtheit, Kürze, Objectivität, Ausführbarkeit und unwiderrufliche, ausnahmslose Giltigkeit besitzen; sie müssen auch mit weisem Vorbedacht und großer Sparsamkeit erlassen werden, damit sie für die Verhältnisse passen, für welche sie bestimmt sind; insbesondere jedoch müssen sie sich von jeder Willkür fern halten. Unter keiner Bedingung darf geduldet werden, dass sich der Zögling den erlassenen Befehlen und Anordnungen widersetze, weil dadurch nicht bloß die Wirksamkeit der Erziehung lahm gelegt, sondern auch die Entwickelung des Zöglings im Sinne der ersten praktischen Idee gehemmt wird. — Der Befehl ist und bleibt ein Haupthebel der pädagogischen Regierungsthätigkeit, ein Ausfluss der Macht, welche der Erzieher über den Zögling ausübt. Er tritt überall in Anwendung, wo ein unmittelbarer Eingriff des Erziehers in das Erziehungsgeschäft nothwendig erscheint, und wo es gilt, die Wirkung der übrigen indirecten Erziehungsmittel zu unterstützen. Da er jedoch immer etwas Gewaltthätiges, bisweilen sogar etwas Liebloses an sich hat (Blinde Liebe kann bitten, nicht befehlen); da ferner durch Befehlen und Gehorchen in der Erziehung ebenso wie im Staate nur Legalität und nicht Moralität erzeugt wird, und da der Zögling schließlich doch selbständig werden, d. h. sich selbstbefehlen lernen soll: so wird man von diesem Erziehungsmittel doch nur einen sparsamen Gebrauch zu machen haben.

Begehren (Begierde) ist im allgemeinen ein *Seelenzustand, welcher dahin geht, einen anderen, nicht vorhandenen Seelenzustand herbeizuführen.* Zum Begehren ist vor allem nothwendig die Vorstellung des begehrten Gegenstandes; denn was man nicht kennt, begehrt man nicht (Ignoti nulla cupido). Allein mehr als die *Vorstellung* des Gegenstandes kann in das Bewusstsein nicht eingehen. Diese ist somit sowohl im Zustande des Begehrens als in jenem der Befriedigung vorhanden; nur ist sie dort *gehemmt*, hier *ungehemmt*. Aus dem gehemmten Zustande allmählich in den ungehemmten übergehen heißt „*Streben*“. Eine *Begierde ist also eine im Streben begriffene Vorstellung*, die sich gegen ihre im Bewusstsein vorhandenen Gegensätze zu immer höheren Klarheitsgraden emporarbeitet. In diesen Zustand wird sie versetzt durch Hilfen, die sie über die Schwelle heben, und die wir *Motive* (Beweggründe) nennen; denn es muß ein *Grund* vorhanden sein, *warum* wir den Gegenstand begehren und seine Vorstellung im Bewusstsein halten. — Die *Befriedigung* der Begierde wird herbeigeführt, wenn die Hauptvorstellung bei der Vorstellungshöhe, d. h. dem höchsten Klarheitsgrade angelangt ist, deren sie überhaupt fähig ist. Dieser Moment gibt sich durch ein lebhaftes Lustgefühl zu erkennen, indem Gegensätze, die so lange vergebens bekämpft wurden, nunmehr als endgiltig überwunden zurückweichen. Eine solche Befriedigung kann im allgemeinen nur dadurch herbeigeführt werden, *dass die reproducierte Vorstellung zu einer sinnlichen Wahrnehmung wird.* So kann das Heimweh wohl nur dadurch beseitigt werden, dass man sich in die Heimat begibt und dieselbe auf seine Sinne wirken lässt. Anders ist es allerdings bei der *intellectuellen* Begierde, z. B. wenn es sich um Lösung eines Problems handelt. Hier wird die Befriedigung dann bestehen, dass sich die gesammte Kraft der Aufmerksamkeit in einem Vorstellungsganzen concentriert, dessen Mittelpunkt sich eben auf den begehrten Gegenstand bezieht. — Wie das *Gefühl* hat auch die *Begierde* in einer Vorstellungsmasse ihren Sitz. Es gibt kein abgesondertes Begehrungsvermögen, so wenig es ein eigenes Gefühlsvermögen gibt; das Begehren ist vielmehr nur eine Form der Wechselwirkung der Vorstellungen. Dem Gefühle gegenüber ist die Begierde dadurch ausgezeichnet, dass sie einen selbständigen Inhalt hat, während das Gefühl meist in Dunkel gehüllt ist. Doch sind Begierden und Gefühle mit einander nahe verwandt und gehen mannigfach in einander über, indem das Emporsteigen und Sinken, also die Bewegung des Strebens nicht ohne die Spannungen der Gefühle, und umgekehrt die Spannung der Vorstellungen nicht ohne eine Bewegung derselben denkbar ist. Hoffnung, Liebe, Freundschaft, Heimweh, Vaterlandsliebe sind Gemüthszustände, die gleichmäßig durch Gefühle und Begierden charakterisiert sind. Im allgemeinen ist jedoch das Gefühl ein *statischer*, die Begierde ein *dynamischer* Act; dort mag die subjective Lage des Bewusstseins bleiben wie sie ist, indem Freude und Schmerz mehr passiv hingenommen werden — hier soll der gegenwärtige Zustand des Bewusstseins durchbrochen werden, um activ in eine andere Lage überzugehen. Aus dem Gefühle der Unlust entwickelt sich naturgemäß die Begierde, sobald das Vorstellen eine gewisse Klarheit erreicht hat. Wenn man den Gegenstand der Beunruhigung und des Schmerzes kennt, so ist es natürlich, dass man seine Beseitigung anstrebt. Die Begierde umgibt die begehrten Gegenstände mit einem gewissen *Interesse* und verleiht ihnen einen Wert, welcher eben mit Rücksicht auf die Relativität des Begehrens für verschiedene Personen und Zeiten verschieden, also selbst relativ ist. Der Durstige begehrt Wasser, der Hungrige Speise, der Gelangweilte Unterhaltung, der Angestrengte Ruhe, der Forscher die Wahrheit, der Habsüchtige das Geld, der Gefangene die Freiheit. — In den Kreis des Begehrens werden jedoch allmählich nicht bloß Gegenstände hineingezogen, die an und für sich begehrungswürdig sind, sondern auch solche, die, ohne selbst begehrungs-

würdig zu sein, doch als Mittel zur Befriedigung anderer Begierden einen gewissen Nützlichkeitswert erlangen. So umfasst das Begehren nicht bloß die Zwecke, sondern auch die Mittel, nicht bloß das Schöne und Gute, sondern auch das Nützliche; nicht bloß das Angenehme, sondern auch das Unangenehme, insoferne dieses als Mittel zur Erreichung eines größeren Angenehmen dient. — Aus dem geschilderten Entwickelungsgange des Begehrens geht hervor, dass dasselbe einen durchaus subjectiven, zufälligen Charakter an sich trägt. Jede Vorstellung kann zum Mittelpunkte des Begehrens werden, wenn sich ihr die nöthigen Hilfsvorstellungen als Motive zugesellen. Welche Richtung demnach unsere Begehrungen nehmen, ob sie mehr dem Sinnlichen oder mehr dem Geistigen zugekehrt sein werden, hängt von dem subjectiven, historischen Entwickelungsgange unseres Bewusstseins, daher zumeist von der Erziehung ab. Darum sehen wir verschiedene Menschen den verschiedensten Gegenständen ihre Begierden zukehren. Gewisse Gegenstände, wie Speise und Trank, werden zwar allgemein begehrt, weil sie in den natürlichen Trieben (s. d.) und Bedürfnissen des Menschen wurzeln — nicht minder auch die Mittel, welche zur Befriedigung dieser Bedürfnisse hinführen, nämlich Güter und Geld. Worauf es jedoch bei der durch die Erziehung zu regelnden Entwickelung des Begehrens ankommt, ist dies, dass der Zögling mit seinen Begehrungen in dieser niederen Sphäre des Sinnlichen, Angenehmen und Nützlichen nicht gefangen bleibe, sondern dass sich sein Streben auch den höheren Objecten des Begehrens, dem Wahren, Schönen und Guten zuwende, und dass er hiebei nicht allein sein kleines subjectives „Ich" im Auge behalte, sondern mittelst der Theilnahme an dem „Du" das große Ganze in den Kreis seiner Bestrebungen einschließe. Diese Rücksichten gelten um so mehr, da unser Begehren sich durch Hinzutritt der verständigen Überlegung zum Wollen entwickelt, und in Folge der vernünftigen Wahl zwischen mehreren sich uns gleichzeitig darbietenden Arten zu Wollen als Selbstbestimmung äußert, welche schließlich zum Charakter heranreift. Diese Entwickelung ist ersichtlich aus der nachstehenden

Übersichtseintheilung des Strebens.

Begehren:

Actuell:	Habituell:
A. Die eigentliche Begierde.	
Sinnliche Begierde,	Trieb, } appercipierbar.
Intellectuelle Begierde.	Neigung, Hang, } appercipierbar.
	Leidenschaft, nicht appercipierbar.
B. Das Wollen.	
Äußeres Wollen.	Willensgewohnheit.
Handlung und That.	Grundsätze des Wollens.
Inneres Wollen.	
Willkürliche Aufmerksamkeit.	
C. Die Selbstbestimmung.	
Der einzelne Selbstbestimmungsact.	Der Charakter.

Begriff. Begriff ist dasjenige, was einem Gegenstande in unserem Denken entspricht. Dieses Etwas ist die Vorstellung. Wir fassen die Wirklichkeit durch Vorstellungen auf, welche den Begriffen der Dinge entsprechen sollen. Der Begriff ist das Muster der Vorstellung und heißt als solcher in seiner psychologischen Unerreichbarkeit auch Idee, z. B. die Idee Gottes, im Gegensatze zu den mancherlei Vorstellungen, welche sich die Menschen vom höchsten Wesen machen. Von einem Gegen-

stande gibt es unendlich viele Vorstellungen, aber nur einen Begriff; verschiedene Menschen können sich ihn zu verschiedenen Zeiten vorstellen, dessenungeachtet aber wird es nur eine Art geben, wie dies zu geschehen hat. Die Begriffe sind entweder individuelle oder allgemeine. Der Gegenstand des individuellen Begriffes ist das Einzelding; jener des allgemeinen ist eine Mehrheit von Einzeldingen, die in irgend einer Beziehung übereinstimmen und daher als zusammengehörig eine Classe bilden, wenn sie auch über weite Räume und Zeiten zerstreut sind. Begriffe entstehen aus den sinnlichen Anschauungen durch Abstraction (s. d.). Hat man eine Menge ähnlicher Anschauungen, z. B. verschiedener Häuser, sich erworben, und erblickt man später einmal ein bestimmtes Haus, so werden nach dem Reproductionsgesetze der Ähnlichkeit auch die früher erworbenen Anschauungen von Häusern reproduciert, wobei sie sich von selbst in eine Reihe ABC, ABD, ABE . . . ordnen, welche mit großer Geschwindigkeit im Bewusstsein ablauft. Alle Glieder dieser Reihe haben einen gemeinschaftlichen Hauptbestandtheil AB, welcher dasjenige zusammenfasst, was allen diesen Anschauungen, z. B. allen Häusern zukommt, und unterscheiden sich nur durch besondere Nebenbestimmungen C, D, E . . ., die einzelnen derselben eigenthümlich sind. Dadurch entsteht zunächst eine allgemeine Vorstellung, welche aber durch jene mannigfachen Nebenbestimmungen verunreinigt ist. Zum allgemeinen Begriffe wird sie erst dann, wenn die Abstraction von allem Unwesentlichen und Nebensächlichen vollkommen wird. — An dem Begriffe unterscheidet die Logik Inhalt und Umfang. „Inhalt“ eines Begriffes ist dasjenige, wodurch derselbe gedacht wird. Ein einfacher Begriff wird durch sich selbst gedacht, ein zusammengesetzter Begriff wird gedacht durch andere Begriffe, welche seine „Merkmale“ heißen. So sind die Begriffe: „Wesen, höchste Macht, Intelligenz und Heiligkeit“ — Merkmale im Inhalte des Begriffes „Gott“. — „Umfang“ eines Begriffes ist all dasjenige, was durch den Begriff gedacht wird. Durch einen Begriff werden aber gedacht all diejenigen Begriffe, denen er als Merkmal, insbesondere aber diejenigen, denen er als Hauptbestandtheil zukommt. Die Begriffe: Neger, Amerikaner, Gelehrter, Grieche, Slave — werden alle durch den Begriff „Mensch“ gedacht, liegen also in seinem Umfange. Umfang eines Begriffes im engeren Sinne ist also die Summe derjenigen Begriffe, denen der erstere Begriff als gemeinschaftlicher Hauptbestandtheil zukommt. Liegt ein Begriff im Inhalte eines zweiten, so liegt dieser im Umfange des ersten. Liegt ein Begriff im Umfange eines zweiten, so liegt dieser im Inhalte des ersten. Der Begriff A liegt im Inhalte von AB; dafür liegt AB im Umfange von A. „Planet“ liegt im Inhalte von „Erde“ — „Erde“ liegt im Umfange von „Planet“. Je niedriger ein Begriff steht, desto größer ist sein Inhalt und desto kleiner sein Umfang, je höher ein Begriff steht, desto kleiner ist sein Inhalt und desto größer sein Umfang. Inhalt und Umfang eines Begriffes stehen im verkehrten Verhältnisse; je größer der Inhalt, desto kleiner der Umfang, und je kleiner der Inhalt, desto größer der Umfang. Die Logik beschäftigt sich mit den Verhältnissen der Begriffe, und zwar mit solchen, die sich ohne Rücksicht auf einen besonderen Inhalt derselben ergeben. Sie untersucht also 1. die Inhalts- und 2. die Umfangsverhältnisse derselben. Dem Inhalte nach sind die Begriffe entweder absolut verschieden, wenn sie gar kein Merkmal gemein haben, oder relativ verschieden oder verwandt, wenn sie theilweise gleich sind, d. h. ein Merkmal oder eine Gruppe von Merkmalen gemeinschaftlich haben. Das merkwürdigste Inhaltsverhältnis ist die Ähnlichkeit als das Verhältnis des Enthaltenseins des einen Begriffes im Inhalte des andern, und zwar als Hauptbestandtheil desselben. Es ist dies das Verhältnis der Art zur Gattung, oder des Besonderen zum Allgemeinen, oder das Verhältnis eines Begriffes zu jenen Begriffen, die in seinem Umfange liegen, welches Verhältnis man auch Über-, beziehungsweise Unterordnung nennen kann. Das zweite merkwürdige

Inhaltsverhältnis ist das Verhältnis zweier Begriffe, welche beide einem und demselben dritten Begriffe untergeordnet sind, indem sie diesen Begriff als gemeinschaftlichen Hauptbestandtheil in sich enthalten. Man kann dieses Verhältnis *Beiordnung* oder Nebenordnung nennen. AB und AC „Schwefelsäure“ und „Kohlensäure“ — „Geiz“ und „Trunksucht“ — „Donau“ und „Elbe“ sind beigeordnete Begriffe. — Ein anderes Paar von Inhaltsverhältnissen ergibt sich, je nachdem zwei oder mehrere Begriffe mit einander verträglich sind oder nicht. Das Verhältnis verträglicher Begriffe heißt *Einstimmigkeit*; das Verhältnis unverträglicher Begriffe heißt *Gegensatz*. Dieser ist entweder ein *absoluter*, wenn der eine Begriff nichts anderes enthält, als die reine Aufhebung des anderen, wenn sich also beide Begriffe zu einander verhalten, wie die Setzung zur Aufhebung des Gesetzten, oder wie „Ja“ und „Nein“; oder aber ein *relativer*, wenn sich beide Begriffe zu einander verhalten, wie eine Setzung zu einer anderen mit jener nicht verträglichen Setzung. Mensch und Nicht-Mensch, einfach und zusammengesetzt stehen im absoluten, Mensch, Thier und Pflanze im relativen Gegensatze. Der absolute Gegensatz ist zweigliedrig, der relative ist in der Regel mehrgliedrig. Die Reihen der Farben, Töne, Härtegrade, Temperaturen, Zahlen, Gerüche und Geschmäcke sind Beispiele eines mehrgliedrigen Gegensatzes. Der Gegensatz hat Grade. Den höchsten Grad von Gegensätzlichkeit bilden Begriffe, welche Glieder eines absoluten Gegensatzes sind. Die Glieder eines relativen Gegensatzes lassen sich so anordnen, dass die Gegensätzlichkeit mit der Entfernung derselben in der Reihe zunimmt, und daher zwischen den Endgliedern am größten ist. Diese Endglieder stellen alsdann den sogenannten *conträren* Gegensatz dar, wie bei den Beleuchtungsgraden (dunkel, halbdunkel, dämmernd, licht, hell, sehr hell), Gewichte (leicht, schwer), Höhen u. dgl. sowie überhaupt bei Reihen, die sich wie die Wärmegrade oder die Tonhöhen auf die natürliche Zahlenreihe zurückführen lassen. Mit den Inhaltsverhältnissen hängen die Umfangsverhältnisse aufs engste zusammen. Die Untersuchung derselben wird außerordentlich deutlich erleichtert, wenn man die Umfänge der Begriffe nach der graphischen Methode durch Kreise darstellt. Analog der dreifachen Lage, welche zwei Kreise gegen einander einnehmen können, bekommt man hier drei wichtige Anfangsverhältnisse der Begriffe.

I.
Einschließung:

Über- und Unterordnung.

II.
Ausschließung:

Gegensatz.

III.
Durchkreuzung.

Abc = Säuge- und Raubthier.
Einstimmigkeit.

Durch dieses Schema können die wichtigsten logischen Verhältnisse der Begriff anschaulich gemacht werden.

Beispiel. Das *Beispiel* wirkt mächtiger als die *Lehre*. Dieß ist eine von jenen alten Wahrheiten, die ewig neu bleiben, weil ihr Sinn niemals vollständig erschöpft wird. — Zuerst kommt allerdings das *selbstgeschaute*, das *selbsterlebte* Beispiel. Um seine Macht vollends würdigen zu können, müssen wir den Begriff desselben so weit ausdehnen, bis es sich zur *Gesammtheit aller gesellschaftlichen Einflüsse*, zum *Drama des ganzen Erfahrungslebens* erweitert. Wie der Organismus den äußeren Lebensbedingungen, wie sich nach der darwinistischen Weltauffassung das Insect der Farbe des Blattes anpaſst, auf dem es lebt: so accommodiert sich auch der einzelne Mensch den Bedingungens einer Umgebung — und darum wird er in China ein Chinese, in Berlin ein Preuße um nichts besser, um nichts schlechter, als es seine Umgebung ist. — Nun leben allerdings nicht zwei Menschen in genau *derselben* geistigen Atmosphäre. Darum sind Landsleute, Familienglieder, Fachgenossen einander zwar sehr ähnlich, aber nicht zum Verwechseln gleich. Unter allen Geschöpfen besitzt der Mensch das größte *Vermögen der Differenzierung*, d. h. der Abweichung von dem Gattungstypus, weil er die größte natürliche und *pädagogische Empfänglichkeit* besitzt. Diese seine pädagogische Empfänglichkeit ist so groß, daſs auf ihn nicht nur das *wirklich erlebte*, sondern auch das *erdichtete* Beispiel wirkt. Die *dramatische Handlung* erschüttert uns nicht bloß im *Leben*, sondern auch auf der *Bühne*, welche *Schiller* deshalb mit Recht als eine *moralische Anstalt* hingestellt hat. In der That ist der Mensch nicht bloß das pädagogisch empfänglichste, sondern auch das nachahmungslustigste der Geschöpfe. Dem eigenen Urtheile misstrauend, lobt er das, was andere loben, findet er verehrungswürdig, was die große Menge verehrt, und kann sich nicht entschließen, Grundsätze anzunehmen, die von der allgemeinen Übung ganz und gar abweichen. — Das *Beispiel* unterscheidet sich in seiner Wirkung wesentlich von der *Lehre*; denn es zeigt dem Zöglinge mit der vollen Macht der unmittelbaren Anschaulichkeit nicht nur, *was* gethan werden soll, es beweist ihm vielmehr zugleich, *daſs* es gethan werden kann, und *wie* es in Vollzug zu bringen ist. Handelt es sich endlich um Maßstäbe für die sittliche Vorzüglichkeit oder Verwerflichkeit, so wird der Zögling für vorzüglich und nachahmungswerth nur dasjenige halten, was andere *thun*, nicht aber das, was sie *lehren*, indem nur das erstere als Ausfluß der wahren inneren Überzeugung erscheint. Darum wirken die schönsten Predigten, die eindringlichsten moralischen Belehrungen nichts, wenn sie durch das eigene Beispiel des Predigers und Lehrers dementiert werden.*) Nur das *eigene Beispiel des Erziehers* vermag den Belehrungen und Vorschriften der Erziehung den nöthigen Nachdruck zu geben. *Je mehr Lehre und Beispiel in der Persönlichkeit des Erziehers zusammenwirken, desto wirksamer ist die Erziehung.* Hiezu tritt das *Beispiel der Umgebung*. Hier gilt es vor allem, schlechte Beispiele fernzuhalten; die besten herbeizuführen, liegt allerdings nicht immer in der Hand des Erziehers. Glücklich das Kind, welches im Kreise einer edlen, in Liebe vereinigten Familie groß wächst! — Aber auch in der Schule wirkt der Geist, welcher die Mehrzahl der Classe beseelt, insbesondere das Beispiel der reiferen und ausgezeichneten Schüler mächtig auf den Einzelnen ein, und soll der Lehrer alles aufbieten, um diesen „guten Geist" in seiner Classe wach zu erhalten. — In weiterer Linie stehen *geschichtliche* und *ideale Beispiele*, wie sie dem Zöglinge in Darstellungen der heiligen und Profangeschichte, in Biographien großer und edler Männer, so wie in idealen Schilderungen vorgeführt werden. Ein für die Erziehung

*) Hier gilt das bekannte Wahrwort:
„Was sie lehren, das thut, was sie thun, das lehrt nicht!"

berechneter „Plutarch" (Lebensbeschreibungen großer Männer) vermag sehr viel. Das Leben Jesu nach der Darstellung der Evangelisten ist ein vortreffliches Erziehungsmittel. — Selbst die Sage, das Märchen, die Fabel und Parabel gehören hieher. (Parabel vom verlorenen Sohne.) — Die Wirkung des Beispiels ist desto sicherer und größer, 1. je unmittelbarer der Eindruck desselben auf das Gemüth ist. Das Erlebte und Angeschaute wirkt mächtiger als das Vernommene oder Gelesene. Die Wirkung der Bühne kommt dem Leben sehr nahe. 2. Je freier und selbstthätiger die Seele in dem Augenblicke ist, wo sie das Beispiel empfängt. Das Selbstgefundene wirkt mächtiger als das Aufgedrungene, und die Wirkung absichtlich herbeigeführter Effecte ist dahin, sobald der Zögling die Absicht merkt. 3. Je verwandter die vorgeführten Beispiele der eigenen Persönlichkeit und der Lebenslage des Zöglings sind. Manche Beispiele, die dem Kinde in Jugendschriften zur Nachahmung vorgeführt werden, stehen ihm entweder zu hoch oder zu ferne, als dass sie die beabsichtigte Wirkung üben könnten. Das Kind versteht sie einfach nicht und kann sich nicht in dieselben hineindenken. Am kräftigsten wirkt wohl die Sitte (s. d.), welche als ein stereotyp gewordenes, durch die allgemeine Anerkennung geheiligtes Beispiel anzusehen ist. Wo sich in der Umgebung des Zöglings die reine Sitte entfaltet, dort wird seine Sittlichkeit den mächtigsten Anhaltspunkt finden.

Belehrung als Erziehungsmittel unterscheidet sich von dem eigentlichen Unterrichte dadurch, dass dieser systematisch und theoretisch, jene gelegenheitlich und praktisch ist. Der Erzieher begleitet seine Erziehungsthätigkeit mit Belehrungen, die er an die verschiedenen Vorfälle des praktischen Lebens anknüpft. Das Kind fällt, und die Mutter ertheilt ihm eine Belehrung über das Gehen; es brennt sich die Finger, und der Vater nimmt die Gelegenheit wahr, es über die Wirkung des Feuers zu belehren. Der Erzieher wird mit seinem Zöglinge auf einem Spaziergange von einem Gewitter überrascht; er belehrt ihn bei diesem Anlasse über atmosphärische Elektricität, über die Erhabenheit der Naturkräfte und über die Größe Gottes. Derlei Belehrungen haben immer einen anderen Charakter an sich, als wenn sie in einer physikalischen oder Religionsstunde dem Zöglinge geboten werden. Sie wirken viel mächtiger als der eigentliche Unterricht, der mit dem Glockenzeichen anhebt und aufhört, weil sie in dem Augenblicke geboten werden, wo sie das Gemüth des Zöglings offen finden, während der systematische Unterricht nicht selten wirkungslos an dem zerstreuten Zöglinge vorübergeht. Das Kind erblickt auf seinem Spaziergange einen blinden Bettler; sollte es wohl einen passenderen Augenblick geben, es über die Segensgabe des Lichtes zu belehren, ihm Mitleid gegen das Unglück einzuflößen und es zur Mildthätigkeit zu stimmen, als diesen? — Die erziehliche Belehrung ist also die Anknüpfung allgemeiner praktischer Wahrheiten an die einzelnen Erfahrungen im Leben des Zöglings; oder die Auseinandersetzung des Verhältnisses einer Handlung zum Sittengesetze, verbunden mit dem Ausdrucke des Beifalls oder Missfallens, welches diese Handlung hervorruft. Als Schule der sittlichen Beurtheilung haben diese Belehrungen einen hervorragenden Wert in der Erziehung; nur dürfen sie nicht in flaches Moralisieren ausarten. Sie finden besonders dort Anwendung, wo die Erziehung, wie im Elternhause, die Form des Umganges annimmt. Die Belehrungen des Vaters und die Ermahnungen der Mutter lassen tiefe Spuren im Gemüthe des Kindes zurück.

Belgiens Unterrichtswesen. „Belgien ist für das Schulwesen der Gegenwart besonders dadurch wichtig, dass daselbst der Kampf über das Verhältnis der Kirche

zur Schule und der Schule zum Staate durchgekämpft wird. Als dem Pariser Vertrage 1814 gemäß Holland mit Belgien vereint war, gab der öffentliche Unterricht vielfachen Anlaß zu Reibungen zwischen den südlichen katholischen und nördlichen protestantischen Provinzen. Die Regierung strebte den Unterricht aller Stufen selbst zu leiten, organisierte 1817 das System der Primarschulen auf soliden Grundlagen, errichtete in einem Jahre in drei belgischen Provinzen drei Staatsuniversitäten zu Löwen, Gent und Lüttich, und in demselben Jahre, unabhängig von den Communalgymnasien, sieben Athenäen, strebte aber auch, die Belgier dem französischen Einflusse zu entziehen und versuchte ihnen die holländische Sprache aufzudrängen. Darin der Grund der Revolution, in und mit der zugleich die aufgedrungenen Schuleinrichtungen abgeworfen wurden. — Mit 1830 begann in Belgien ein neues Stadium in der Entwickelung der Erziehung. Von der provisorischen Regierung wurden in diesem Jahre alle die Freiheit des Unterrichts beschränkenden Verfügungen aufgehoben, woraus aus den Verhandlungen des Nationalcongresses der 17. Artikel der Constitution hervorgieng, welcher lautet: „Der Unterricht ist frei; jede Präventivmaßregel ist untersagt; die Bestrafung des Vergehens wird nur durch das Gesetz geregelt; der auf Staatskosten ertheilte öffentliche Unterricht wird gleichfalls durch das Gesetz geregelt." (Schmidt, Gesch. d. Päd.). Bald wurden hiezu die organischen Gesetze gegeben: 1835 das Gesetz für die Universitäten, 1842 das Gesetz über den Primärunterricht, 1850 das Gesetz über den Unterricht in den Mittelschulen. Von ultramontaner Seite wird diese völlige Freigebung des Unterrichts ganz außerordentlich gepriesen, denn die Kirche ist durch dieselbe wieder Herrin der Schule geworden. Der Volksunterricht war fast ganz in den Händen der Geistlichkeit. In den Städten erhielt denselben der in seiner Art einzige Orden der „geistlichen Brüder", die man in Frankreich mit dem Spottnamen frères ignorantins bezeichnete. In Brüssel waren die Schulen derselben von 3000 Knaben besucht. Ja selbst für die Ausbildung der Schullehrer sorgten die Bischöfe, welche mit ihren kleinen Seminaren Normalschulen in Verbindung brachten. Die Krone aller dieser Erfolge war die Universität zu Löwen. Dringender denn je wurde das Verlangen nach einer Änderung der Dinge rege, welche die Freiheit des Klerus beschränken, und durch ein neues Unterrichtsgesetz dem Zustande des belgischen Schulwesens eine neue Richtung geben sollte. Das Schulgesetz von 1842 theilt die Aufsicht über den Volksschulunterricht in die bürgerliche Civil- und in die geistliche Inspection. Jede der 9 Provinzen hat für den Unterricht einen Provincialinspector, welcher vom König ein- und abgesetzt wird und alle Schulen seiner Provinz jährlich wenigstens einmal zu visitieren hat. Sämmtliche Provincialinspectoren versammeln sich alljährlich einmal zu einer Centralcommission. — Unter dem Provincialschulinspector stehen die Cantonsinspectoren, welche die ihnen unterstellten Schulen mindestens zweimal im Jahre zu inspicieren und vierteljährlich mit den Lehrern ihrer Districte eine Conferenz hauptsächlich zur Prüfung der gebrauchten Bücher und Methoden abzuhalten haben. Die Geistlichen haben die Überwachung des Unterrichtes in Religion und Moral und das Recht, zu jeder Zeit die Schule zu besuchen. 1878 wurde jedoch ein selbständiges liberales Ministerium gebildet und dieses hat 1879 der Repräsentantenkammer einen neuen Schulgesetzentwurf in 45 Artikeln vorgelegt, welcher auch nach heftigen Debatten Annahme gefunden hat. Nach diesem Gesetze hat die Geistlichkeit über die Schule als solche nichts mehr zu sagen. Die Aufsicht am Orte führt die Gemeindebehörde und die Schulcommission, die Oberaufsicht aber haben die von der Regierung ernannten Ober- und Unter-Inspectoren. — Jede Gemeinde ist nach diesem Gesetze verpflichtet eine Schule in einer angemessenen Räumlichkeit einzurichten. Arme Kinder sind vom Schulgelde befreit. Die Kinderbewahranstalten sind mit der Schule zu verbinden. Die zum Unterricht bestimmten Bücher werden vom Schulrath geprüft und

von der Gemeinde bestätigt. Die geistliche Oberaufsicht hört auf. Die Lehrer, vom Gemeinderath ernannt, müssen aber geborene oder naturalisierte Belgier sein und ein Zeugnis ihrer Lehrfähigkeit besitzen. Der Unterricht umfasst nach Artikel 5. Sittenlehre, Lesen, Schreiben, Anschauungsübungen, Rechnen mit Zahlen, Maß und Gewicht, die Anfangsgründe der französischen, vlämischen und deutschen Sprache je nach dem Ortsbedürfnis, Erdbeschreibung, belgische Geschichte, die Anfangsgründe des Zeichnens, auch der geometrischen Formen, Turnen, Gesang und (für Mädchen) Handarbeit. Artikel 4. lautet: „Der Religionsunterricht ist der Fürsorge der Familien und der Geistlichen der verschiedenen Bekenntnisse überlassen. Eine Räumlichkeit in der Schule wird den letzteren zur Verfügung gestellt, damit sie darin, sei es vor oder nach den Classenstunden, den die Schule besuchenden Kindern ihrer Kirchengemeinde den Religionsunterricht ertheilen können.“ — Das Gesetz von 1842 theilte die Primarschulen in drei Classen ein: 1. Gemeindeschulen, die von der Gemeinde gegründet, unterhalten und verwaltet werden. 2. Privatschulen, welche arme Kinder unentgeltlich unterrichten und 3. Privatschulen, welche adaptiert werden, um Gemeindeschulen zu ersetzen und welche arme Kinder gegen eine mäßige Entschädigung unterrichten. Schulzwang besteht nicht, doch muss jede Gemeinde zu einem Schulverbande gehören. — Für die Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen sorgen vier vom Staate unterhaltene Lehrerseminare und zwei Lehrerinnenseminare. Mit fünf Mittelschulen sind ebenfalls Normalcurse verbunden; 7 Normalschulen werden von den Bischöfen unterhalten und eine von der Stadt Brüssel. Für die Lehrerinnen sind 23 andere Anstalten ebenfalls zur Vorbildung auf das Lehrfach eröffnet. Den bedürftigen Aspiranten sind Studienbörsen (Stipendien) von 200 bis 400 Fr. zur Verfügung gestellt. Im Jahre 1875 betrugen dieselben zusammen 488,594·70 Fr. Diese Anstalten zählten in jenem Jahre 2425 Zöglinge, darunter 1199 männlichen und 1216 weiblichen Geschlechtes. Durch das Gesetz von 1876 ist der Minimalgehalt der Lehrer auf 1000 Frcs. festgesetzt. Über 2000 Fr. Einkommen hatten 535 Lehrer. Das Lehrpersonal zählte 11.863 Mitglieder. In Belgien gab es **5857** Elementarschulen von allen Gattungen, was bei einer Einwohnerzahl von 5,336.185 eine Schule auf 922 Einwohner macht. Fortbildungsschulen gab es **2616**. Die sämmtlichen Elementarschulen wurden von 669.192 Schulkindern besucht. Die Ausgaben für den Elementarunterricht betrugen 24,806.428 Fr. Von den 45.309 Milizleuten des Jahres 1876 konnten 8246 weder lesen noch schreiben, 2015 konnten nur lesen, 19.288 konnten lesen und schreiben, 15.222 besaßen einen höheren Grad von Bildung und von 538 weiß man den Bildungsgrad nicht. Im Jahre 1870 konnten noch 49%, also fast die Hälfte der Bevölkerung weder lesen noch schreiben.

Der Hauptpunkt der vorzunehmenden Reformen bleiben übrigens die Ecoles normales, welche sehr vernachlässigt wurden; und es wird viel Zeit und Geld kosten, um sie aus dem schmählichen Zustand emporzuheben, in den sie unter klerikaler Führung gefallen sind. Der Unterrichtscursus in den Staatsnormalschulen ist auf drei Jahre berechnet, in diesem Zeitraume werden die Zöglinge theoretisch und praktisch gebildet; die bischöflichen Normalschulen haben einen vierjährigen Cursus. Für erstere Anstalten werden die Directoren und Professoren vom Könige ernannt, für letztere vom betreffenden Bischofe. Ein Dekret des Königs vom Jahre 1879 verordnet, dass in den Staatsschulen und Normalsectionen, welche zur Ausbildung von Elementarschullehrern dienen, auch die Grundlagen des Verfassungs- und Verwaltungsrechtes gelehrt werden sollen, und zwar 1. die übersichtliche Geschichte der politischen Institutionen des Landes, 2. die Kenntnis der Verfassung und der daran anschließenden Gesetze und 3. das Elementar-

schulgesetz und die Hauptreglements. Diesen Unterricht soll in jeder Schule ein besonderer Professor ertheilen, der wo möglich Doctor der Rechte ist. Auch hat derselbe die Begriffe der Volkswirthschaft und die Elemente des Handelsrechtes nebst den Hauptprincipien des bürgerlichen Rechtes zu lehren.

Neben den Volksschulen bestehen noch Kleinkinderschulen, Mittags-, Sonntags- und Abendschulen für Erwachsene, Manufacturschulen, Schulen in Hospitien, Armenhäusern und Gefängnissen, Specialschulen, als Ackerbauschulen, Taubstummen- und Blindenanstalten. — Das mittlere Unterrichtswesen umfasst die höheren Mittelschulen, königliche Athenaeen, und die niederen Mittelschulen, welche die Stelle der früheren höheren Volksschulen und der ehemaligen Gewerbs- und Handelskammer in sich fassen. Die Provinzen und Gemeinden haben Gymnasien (collèges) oder Mittelschulen, welche eben so wie die Regierungsanstalten eingerichtet sind. — Das realistische Unterrichtswesen hat seine größte Entfaltung in den vom Staate gegründeten gewerblichen Instituten, der humanistische Unterricht hat sein Endziel in den Universitäten, die von Seiten der Geistlichkeit durch eine katholische Universität vermehrt wurden, während 1834 die liberale Partei zu Brüssel eine Universität gründete, welche die Bestimmung hat, die Interessen des freien Gedankens zu vertreten. Durch das Gesetz von 1835 wurden auch die Universitäten zu Lüttich und Gent errichtet und es ward eine Prüfungsjury eingesetzt, welche die Obliegenheit hatte die akademischen Grade zu ertheilen.

Zusatz. Im eben verflossenen Jahre 1880 hat sich der zwischen Staat und Kirche geführte Schulkrieg in Belgien bis zur Unerträglichkeit zugespitzt. Wie ein bischöfliches Blatt berichtet, haben alle Geistlichen den ausdrücklichen Befehl erhalten, allen den Eltern, die ihre Kinder in die Gemeindeschulen schicken, ohne dazu geradezu gezwungen zu sein, die Absolution zu verweigern. Solche Eltern können weder die Sterbesacramente erhalten, noch von einem Priester zu Grabe geleitet werden. — In Lierre in der Provinz Antwerpen ist die Absolution allen Lehrern und allen Schülern der Staatsnormalschule verweigert worden. Da durch Excommunicationen nicht die gehofften Resultate erzielt worden sind, haben die Ultramontanen beschlossen, diejenigen armen Eltern, welche ihre Kinder in die congreganistischen Schulen schicken, von ihren liberalen Ansichten durch den Hunger zu curieren. Während des strengen Winters 1879/80, der Tausende von Arbeitern zur Unthätigkeit zwingt, haben die Klerikalen einen „Strike" der Mildthätigkeit organisiert. Das Organ des Bischofs von Lüttich läfst sich folgendermaßen vernehmen: „Den liberalen Armen (denjenigen, welche ihre Kinder in die Staatsschule schicken) keinen Sou, keine Brotrinde, keinen Lappen Zeug mehr!" — Seit das neue Schulgesetz in Kraft ist, sind mehr als 550 Lehrer in die unangenehme Lage gekommen, dafs ihnen ihre Gemeinden kein Gehalt mehr zahlen.

Bell und Lancaster, die beiden Briten, die in Confession, Stellung und Charakter durchaus verschieden, fern und unabhängig von einander, der eine in Indien, der andere in England und America, die Methode des wechselseitigen Unterrichtes erfanden und ausbildeten. Dr. Andreas Bell, der vom Glücke begünstigtere von beiden, wurde 1753 als der Sohn eines Haarkräuslers zu St. Andrews in Schottland geboren, studierte Theologie und ging nach Indien, wo er erst Lehrer der Physik in Madras, dann Geistlicher daselbst wurde und als solcher eine Stellung in der Direction der Soldaten-Knabenerziehungsanstalt zu Egmore bei Madras bekleidete. Diese Anstalt, in welcher 200 Knaben von vier Lehrern unterrichtet wurden, gab Bell vielfach Gelegenheit zur Unzufriedenheit mit der Art und Beaufsichtigung des Unterrichtes. Er entließ deshalb die Lehrer und erzog sich selbst die befähigteren Schüler, die sogenannten

Monitoren nach altindischem Gebrauche zu Schulgehilfen. 1795 wurden sämmtliche Zöglinge dieser Anstalt von Mitschülern unterrichtet. Bell kehrte nach England zurück und nachdem seine Methode mittlerweile allgemein bekannt geworden war, erhielt er eine Vorsteherstelle in Sherburne-Hospitale und eine gute Pfründe in der Westminsterabtei. Während er auch in dieser neuen Stelle pädagogisch thätig war, arbeitete ein junger Quäker, Josef Lancaster (geb. 1778), in eben derselben Weise. Lancaster war Inhaber einer Schulbude in einem der ärmsten Stadttheile Londons, und da er die Mittel zur Besoldung von Lehrkräften nicht erschwingen konnte, verfiel er, getrieben durch die Umstände und unabhängig von Bell, auf das System des wechselseitigen Unterrichtes. Seine Erfolge machten allgemeines Aufsehen; alles begeisterte sich für die neue Idee und reiche Subscriptionen sollten den Erfolg unterstützen. Aber Lancaster gerieth trotzdem in missliche Verhältnisse; denn es fehlten ihm die Fähigkeiten zur Leitung einer Anstalt. Er verfeindete sich mit seinen Freunden und zog nach Amerika, um hier Schulen nach seinem System zu gründen; hier ereilte ihn der Tod im Jahre 1838 zu New-York in Armuth und Elend. — „Das Wesentliche der Bell-Lancaster'schen Methode besteht darin, dass die etwas vorgeschrittenen Schüler die Lehrer der noch auf tieferen Unterrichtsstufen stehenden sind, und diese nach einem genau vorgeschriebenen Schema in den nothwendigsten Kenntnissen unterrichten, indess der Lehrer, gleich einem Aufseher in der Fabrik, fast gar nicht lehrt, sondern nur die Thätigkeit der Monitoren leitet. Sie wird von ihren Vertretern als das sicherste Mittel angesehen, die Denkkraft stufenweise in der Anwendung der erlangten Bildung zu üben und die erworbene Kenntnis und Einsicht zu befestigen; — durch die genaue Classification der Schüler in Hauptclassen nach ihrem Bildungsgrade und ihren Fähigkeiten seinen Unterricht dem Bedürfnisse eines jeden Kindes besser anzupassen, — den Unterrichtsstoff scharf zu begrenzen, streng zu ordnen und genau abzustufen, die Gesammtkraft des jugendlichen Geistes allseitiger zu bilden; denn der Schüler empfange nicht nur, eigne sich nicht bloß etwas an, sondern erhalte auch fortwährend Gelegenheit, das Erkannte und Erlernte zum Nutzen Anderer wieder anzuwenden, während bei der gewöhnlichen Schuleinrichtung die Kinder halbe Tage lang still auf einem Platze sitzen, nur beschäftigt mit Hören, Nachdenken, Antworten. Auch erhalte der Lehrer bei der wechselseitigen Schuleinrichtung mehr Gelegenheit, seine Schüler von verschiedenen Seiten zu beobachten und kennen zu lernen. Endlich aber rege das Gehilfenwesen die Liebe zu Andern an, und erzeuge das Gefühl, dass einer des Andern bedarf, sowie es im Schüler Gemeinsinn und Lust zu gemeinnütziger Thätigkeit erwecke, da er fühlen lerne, dass er nicht bloß um seinetwillen da sei, sondern ebenso gut für Andere und für das Ganze, dem er als Glied angehöre. — Gegen die Bell-Lancaster'sche Methode hat man hingegen vorgebracht: Das leise Lesen bei derselben bilde die Sprachorgane nicht, die Accente verschwämmen dabei und das gedankenlose Lesen werde befördert; das Rechnen werde leicht mechanisch, weil der Gehilfe seine Gruppe nicht auf das Warum hinzuweisen vermöge; das Schreibenlernen werde benachtheiligt, da es weniger durch unaufhörliche Übungen, als durch verständige Anleitung zu aufmerksamem Sehen und durch Einflößen von Geschmack am Regelrechten und Schönen erzielt werden müsse. Auch verführe die Schuleinrichtung den Lehrer zum Mechanismus und lasse sich durch sie zwar eine größere Anzahl von Kindern in äußere Thätigkeit setzen, nicht aber in geistige, wodurch der Schulzweck allein gefördert werde." (Schmidt: Geschichte der Pädagogik.) — Bell war von der Vortrefflichkeit seiner Methode so überzeugt, dass er bei seinem Tode die Überzeugung aussprach, dass in tausend Jahren die ganze Welt seine Methode angenommen haben werde; seine Hoffnungen verwirklichten sich jedoch nicht in dieser großartigen Weise und haben auch in der Zukunft nicht Aussicht auf eine solche Verwirklichung. Noch im Jahre 1822 hat sich H. Zschokke (Umriß von der Verbreitung

des gegenseitigen Unterrichts in den Volksschulen der fünf Welttheile) dahin ausgesprochen: „Bell's Erfindung muss als Wohlthat des menschlichen Geschlechtes geehrt werden, und allem faden Geschwätze unwissender Schriftsteller zum Trotz wird der wechselseitige Unterricht von Jahr zu Jahr unter den Völkern gemeiner. Der innere Werth derselben, durch Erfahrungen entschieden, führt für sich das Wort. Er bereitet der Menschheit durch Veredlung der untersten und verwahrlosesten und zahlreichsten Volksclasse eine neue Gestaltung vor. — Das leichte, sichere und wohlfeile Mittel der allgemeineren Volksbildung durch den gegenseitigen Unterricht wird — daran zweifle niemand — in wenigen Jahrzehnten bei den meisten Völkern gebraucht sein." In der That fand diese Methode anfangs eine außerordentliche Verbreitung in allen fünf Welttheilen. In ganz England entstanden Hunderte von Lancaster-Schulen, schon 1811 wurden in denselben 30.000 Kinder nach dieser Methode unterrichtet; 1814 bildete sich der „Schulverein für Großbritannien und das Ausland" zur Verbreitung dieser Schulen. Bereits 1806 hatte sich das System in die Vereinigten Staaten von Nordamerika, 1810 nach Calcutta, 1813 nach Canada und nach dem Cap der guten Hoffnung, 1814 nach Sierra Leone und nach Sidney in Australien, sowie in die übrigen europäischen Länder verbreitet; so dass im Jahre 1813 an 100.000 Kinder nach derselben unterrichtet wurden. In Deutschland ist sie nur an der holsteinischen Schule heimisch geworden. — In Wahrheit muss man sagen, dass die Idee des wechselseitigen Unterrichtes ein vortrefflicher Gedanke ist, welcher namentlich beim Abtheilungsunterrichte (s. d.) unbedingte Anwendung findet, und von dem jede Schule, die nicht so viel Schulclassen hat, als es in den Schulen natürliche Abtheilungen nach Alter und Vorbildung gibt, Nutzen ziehen wird; dass jedoch ein auf diese Idee gegründetes Unterrichtssystem immerhin nur ein Nothbehelf bleibt, welcher mit dem Grundsatze, dass die Erziehung Anderer nur dem bereits Erzogenen zusteht, schwer in Einklang zu bringen ist.

Literatur: Natorp, Andreas Bell und Joseph Lancaster: Bemerkungen über die von denselben eingeführte Schuleinrichtung 2c. Essen und Duisburg 1817. — Harnisch, ausführliche Darstellung und Beurtheilung des Bell-Lancaster'schen Schulwesens. — Moller, über Anwendung der wechselseitigen Schuleinrichtung an Volksschulen. Altona 1826.

Belohnungen und Strafen sind die wirksamsten Erziehungsmittel, von denen eben deshalb nur ein äußerst sparsamer und umsichtiger Gebrauch zu machen ist. Im allgemeinen sind Belohnungen die angenehmen Folgen des Guten — Strafen die unangenehmen Folgen des Bösen. Sowohl die einen, wie die anderen sind entweder natürliche (von selbst sich einstellende) oder positive (künstlich herbeigeführte). Pflichteifer und Arbeitsamkeit bringen Ehre und Wohlstand mit sich; wer offen und wahrhaft im Umgange ist, wird durch die Freuden desselben belohnt; Unwohlsein folgt der Unmäßigkeit — Verachtung der Trägheit — Misstrauen der Lügenhaftigkeit, Vereinsamung der Lieblosigkeit als natürliche Strafe nach. Wäre pflichtmäßiges sittliches Handeln jederzeit von angenehmen Folgen begleitet und würden sich die schlimmen Folgen sittlicher und disciplinarischer Ausschreitungen sofort einstellen, so wäre es nicht nothwendig, zu pädagogischen Belohnungen und Strafen zu greifen. Es würde vielmehr genügen, auf die natürlichen Folgen der Handlungen hinzuweisen. Da jedoch im natürlichen Laufe der Dinge nur zu oft gerade umgekehrt das Gute mit dem Unangenehmen, das Böse mit dem Angenehmen gepaart erscheint, die natürlichen Belohnungen und Strafen demnach nicht ausreichen, indem sie sich entweder gar nicht oder zu spät einstellen: so tritt die Nothwendigkeit künstlicher Belohnungen und Strafen gebieterisch hervor, um das schwache Wollen zu leiten und den Maßregeln der Erziehung den nöthigen Nachdruck zu geben. Hiebei hat man folgende Punkte wohl

zu beachten: 1. Belohnungen und Strafen sind nur dort anzuwenden, wo die übrigen Erziehungsmittel nicht ausreichen. 2. Das Ausmaß des Lohnes und der Strafe muss gerecht sein, d. h. zu dem Verdienste und Verschulden des Zöglings sowie zum Erziehungszwecke im gehörigen Verhältnisse stehen. Ungerechte Belohnungen und Strafen zerstören das sittliche Verhältnis, welches zwischen Erzieher und Zögling obwaltet. 3. Unter den Lohn- und Strafmitteln haben jene den Vorzug, welche sich den natürlichen Folgen der Handlung am meisten nähern. Sie sind Nachahmungen der Natur, und das Willkürliche an ihnen liegt nur in der schnelleren Herbeiführung und in dem verstärkten Grade des Wohles oder des Übels. So wird Missbrauch der Freiheit mit Beschränkung derselben, Unverträglichkeit mit Absonderung, Nachlässigkeit durch nachträgliche Arbeit gesühnt. Dem Trägen versagt man die Erholungen, die man dem Fleißigen gewährt; dem Lügner versagt man das Vertrauen, dem Wahrhaften glaubt man auf's Wort. Wer im Kleinen pünktlich und sorgsam ist, wird über Mehreres gesetzt werden u. dgl. 4. Beim Lohnen und Strafen soll nicht so sehr die äußere Handlung, als vielmehr die ihr zu Grunde liegende innere Gesinnung in die Wagschale der Beurtheilung fallen, damit der Zögling nicht zur Scheinheiligkeit erzogen werde. 5. Belohnungen und Strafen sollen wo möglich moralischer Natur sein; sie sollen nicht in physischen Genüssen und Schmerzen, sondern in Einwirkungen auf das Ehrgefühl bestehen. 6. Bei Belohnungen und Strafen soll auf die ganze Individualität des Schülers, insbesondere auf sein Vorleben, sein Ehrgefühl und seine Empfindlichkeit Rücksicht genommen werden. Endlich soll nie etwas als Belohnung gewählt werden, was an sich unstatthaft, in sittlicher Hinsicht bedenklich, oder sonst verpönt ist; ebensowenig soll aber auch etwas als Strafe gewählt werden, was an sich Sache der Pflichterfüllung ist. — Was nun insbesondere die Belohnungen betrifft, so dürfen diese als künstliche Förderungsmittel der sittlichen Gesinnung nur am Anfange der Erziehung häufiger auftreten, und müssen den natürlichen Beweggründen zum Guten desto mehr weichen, je mehr das Kind für diese empfänglich wird. „Wie die Hilfslinien beim Schreiben, wie das Gängelband bei den ersten Versuchen im Gehen, so müssen Belohnungen vom Erzieher betrachtet werden; man schafft sie ab, sobald die Kräfte zur selbständigen Thätigkeit erstarkt sind." (Schwarz-Curtmann.) Das einfach pflichtmäßige Verhalten des Zöglings gibt noch keinen Anspruch auf Belohnung. Das beruhigende Bewusstsein erfüllter Pflicht, die Freude des Gelingens, welche den Arbeiter beim Fortgange seines Werkes begleitet, und die Zufriedenheit des Erziehers muss für den Zögling ein hinreichender Lohn sein. Gegenstand besonderer Belohnungen dürfen ferner nicht Vorzüge sein, welche eine Gabe der Natur, nicht aber ein Verdienst des Zöglings sind. Genie, Körperstärke, Gedächtnis, musikalische Anlage, angenehmes Benehmen, Gefälligkeit der äußeren Person, natürliche Lebhaftigkeit berechtigen zu keinen Ansprüchen auf Belohnung, wenn nicht das eigene Bestreben hinzutritt, dieses alles weiter auszubilden oder im Dienste des Guten zu verwerten. Belohnungen dürfen selbstverständlich nicht auf einer Vereinbarung oder einem Accorde beruhen, sondern als eine freie Gabe des Wohlwollens erscheinen. Die schönste pädagogische Belohnung ist wohl der Beifall, den der Erzieher dem Verhalten des Zöglings spendet. Ein solcher Beifall braucht nicht als ein auffallender Act nach außen hervorzutreten; es genügt vielmehr, dass er als stille Zufriedenheit des Erziehers die Handlungen des Zöglings begleite und sich in Blicken, Geberden und kurzen hingeworfenen Worten ankündige. Je höher die Autorität des Erziehers steht, je inniger das Band der Liebe ist, welches den Zögling an den Erzieher kettet: desto erfolgreicher wird sich dieser stille Beifall des Erziehers erweisen. Der in Worten ausgesprochene Beifall heißt Lob. Dieser Beifall gilt zwar der That oder dem Werke,

[illegible] auf den Thäter zurück, der sich durch den Act der Belobung gehoben fühlt. Das Lob erheischt eine besondere Vorsicht, da es meistens einen Tadel Anderer, die nicht gelobt wurden, in sich schließt, und zur *Selbstüberhebung* des Gelobten führen kann. Besonders in der Schule ist Sparsamkeit und Unbefangenheit bei Austheilung des Lobes geboten. Deshalb soll das Lob gewöhnlich nur die Form der *Anerkennung* des bewiesenen Strebens, sowie die *Aufmunterung* zum Weiterstreben annehmen. Das Lob wird zur *Auszeichnung*, wenn sich äußerliche Zeichen an dasselbe knüpfen. Ein *Ehrenzettel*, ein Bild, ein Buch, ein hervorragender Sitzplatz in der Schule, die Übertragung eines Ehrenamtes können als Auszeichnung dienen. Auffallendere Formen von Auszeichnung, als da sind das *Ehrenbuch*, die *Schulorden*, die Eintragung des Namens in besondere Wandtafeln und die s. g. *Jahresprämien* können als Belohnungen nicht gebilligt werden. — Noch größere Vorsichten erheischt das *Strafen*, da dieses unter allen Umständen in der Schule wie im Staate eine traurige Nothwendigkeit bleibt und den Schein des *Übelwollens* auf den Strafenden wirft. Unbedingt verwerflich als Strafmittel bleibt alles, was in körperlicher oder geistiger Hinsicht dem Zöglinge schadet, insbesondere aber dasjenige, was sein *Ehrgefühl* tödtet. Die *körperliche Züchtigung* (s. d.) nach allen ihren Arten, Formen und Namen bleibt wenigstens von der *öffentlichen* Erziehung unbedingt ausgeschlossen. Die natürlichste Strafe für den Zögling ist das *Missfallen des Erziehers*, welches sich in dem allgemeinen Verhalten des letzteren, in Blick, Mienen und Geberden ausdrückt. Ausgesprochenes Missfallen nimmt die Form des *Tadels* an, welcher nach dem Grade seiner Nachdrücklichkeit und Schärfe als *Ermahnung*, *Verweis* und *Rüge* auftritt, und auch mit der *Androhung* einer strengeren Strafe verbunden sein kann, die jedoch im Falle nicht erfolgter Besserung wirklich ausgeführt werden muss. In der Schule wird die *Rüge* dadurch verschärft, dass man dieselbe gleichzeitig den Eltern meldet, dass man sie ins Classenbuch einträgt, oder dass sie vor der Lehrerconferenz ertheilt wird. Als weitere Schulstrafen gelten: das Stehenlassen in der Bank, das Herausstellen vor dieselbe, die Anweisung eines niedrigeren Sitzplatzes, die Enthebung von einem aufgetragenen Amte, das Zurückhalten in der Schule mit Vorwissen der Eltern, die Verweisung des Schülers zur häuslichen Züchtigung mittelst Zuschrift an die Eltern, und als äußerstes Mittel die zeitliche Ausschließung von der Schule. Die völlige Ausschließung von der Schule ist bei dem Bestehen der allgemeinen Schulpflicht insolange nicht zulässig, als es nicht Specialschulen für verwahrloste Kinder geben wird. *Spott*, *Verhöhnung* und *Beschimpfung* sind des Erziehers unwürdig und deshalb keine Strafmittel. Ebenso ist das *Knieenlassen*, das Herausstellen vor die Thüre, das oftmalige mechanische *Abschreiben*, das Eintragen in ein *Schandbuch* als moralische Brandmarkung nicht zulässig, so wie überhaupt alles Gesuchte und Raffinirte in den Strafarten zu vermeiden ist. Auch *Strafarbeiten* sind in der Regel nicht zu empfehlen, da die Arbeit nicht zur Strafe herabgewürdigt werden soll. Das *summarische Abstrafen* einer ganzen Schulclasse wird wohl in den seltensten Fällen zu [illegible] sein. Dass der Schüler wegen Mangel an Fassungskraft nicht gestraft werden darf, sollte sich wohl von selbst verstehen. Bezüglich der Strafen sollte der Erzieher nie vergessen, dass dieselben *pädagogische Heilmittel* sind, die bei einem gesunden Organismus gänzlich entfallen. Je schlechter die Schule, desto größer die Nothwendigkeit des Strafens und desto drastischer die Strafmittel. Überhaupt lasse sich der Erzieher bei Beurtheilung der Strafwürdigkeit seines Zöglings von dem Geiste der Milde und des Wohlwollens leiten, und hüte sich ja, in Heftigkeit oder Leidenschaftlichkeit zu verfallen. Er gewöhne sich vielmehr, die moralischen Schwächen und Gebrechen des Zöglings eben so anzusehen, wie der Arzt die körperlichen anschaut — „als Erscheinungen einer schwachen

und kranken Natur" (Niemeyer). Der Arzt zürnt dem Kranken nicht, sondern sucht ihn aufzurichten; dasselbe soll der Erzieher thun! — Alle Strafarten sollen den Stempel der Humanität an sich tragen. Siehe die Art.: „Körperliche Züchtigung" und „Schulzucht".

Beneke, Fr. Eduard, ein der Herbart'schen Schule nahestehender selbständiger Denker und Begründer eines eigenartigen, für pädagogische Forschungen sehr ergiebigen psychologischen Systems, wurde 1798 in Berlin geboren, besuchte das Friedrichwerder'sche Gymnasium daselbst, nahm an dem Feldzug von 1815 Theil, studierte in Halle und Berlin Theologie und Philosophie und wurde Privatdocent an letztgenannter Universität. Von der Hegel'schen Partei hier vielfach angefeindet, wandte er sich nach Göttingen, bis er nach Hegel's Tod an der Universität Berlin 1832 eine außerordentliche Professur erhielt. In Folge eines körperlichen Leidens stellte sich bei ihm insbesondere seit 1853 eine häufig wiederkehrende Schlaflosigkeit ein. Am 1. März 1854 war er plötzlich auf eine noch nicht aufgeklärte Art verschwunden und sein Leichnam wurde erst nach einem Jahre aus dem Wasser herausgezogen. — Nach Beneke ist die Seele nicht ein einfaches Wesen, sondern eine Vielheit von Kräften. Diese Kräfte sind „Urvermögen", welche auf Veranlassung äußerer sinnlicher Reizungen in Thätigkeit versetzt werden, und sich durch verschiedene angeborene Grade von Kräftigkeit (Festhaltungsfähigkeit für das Empfangene), Lebendigkeit (Strebsamkeit) und Reizempfänglichkeit auszeichnen. Die durch den sinnlichen Reiz erzeugten seelischen Gebilde dauern im Bewusstsein als Spuren (Vorstellungen) fort, welche mit einander mannigfaltig in Gruppen und Reihen eintreten und durch ihre eigenthümlichen Combinationen das geistige Leben des Individuums ausmachen. Wie bei Herbart, so sind auch bei Beneke die Seelenvermögen der älteren Psychologie: Verstand, Vernunft, Einbildungskraft u. s. w. bloße Abstractionen der Seelenvorgänge ohne reale Wirklichkeit. Das Gedächtnis z. B. existiert nicht als etwas neben den Vorstellungen, sondern nur an und mit ihnen als deren innere Beharrungskraft. Die pädagogischen Folgerungen dieser Grundlehre springen in die Augen. Die Unterscheidung von formaler und materialer Bildung ist nichtig: es gibt keine rein formale und keine rein materiale Bildung; jede von einer Entwickelung zurückbleibende Spur ist zugleich Kraft. Es gibt keine allgemeine formale Bildung des Gedächtnisses, des Verstandes und dgl., sondern jede Bildung reicht nur so weit als ihr Gegenstand. Das Auswendiglernen von Vocabeln übt nicht das Gedächtnis überhaupt, sondern nur das Gedächtnis für diese Vocabeln und s. f. (Vergl. darüber den Art.: „didaktischer Formalismus und Materialismus".) „In moralischer Beziehung ist gar nichts angeboren; indem alle Formen des Moralischen eine mehrfache Zusammengesetztheit in sich enthalten, für welche sich in dem Angeborenen auch nicht einmal etwas Analoges findet. Die intellectuellen, und überhaupt die auf der Vorstellungsseite liegenden Talente und Mängel sind allerdings weit mehr im Angeborenen vorgebildet. Aber da kein Inhalt irgend eines Vorstellens angeboren ist, so entbehren auch sie jeder gegenständlichen Bestimmung und bieten demnach ebenfalls eine große Weite für die Ausbildung dar. Das Angeborene enthält selbst in dieser Beziehung nur die allgemeinsten Umrisse, welche die Bildungsverhältnisse auf die mannigfachste Weise ausfüllen können. Fassen wir alles zusammen, so ergibt sich, dass sich der Erziehungskunst von Seiten des Angeborenen durchaus keine größeren Schwierigkeiten entgegenstellen, als welche alle übrigen Künste in Hinsicht des ihnen zur Bearbeitung gegebenen Stoffes zu überwinden haben." Angeboren sind nur die drei obgenannten Grundeigenschaften der Urvermögen, wodurch die Eindrücke leichter oder schwieriger aufgefasst, und mehr oder weniger kräftig angeeignet werden; so dass in einer gewissen Zeit von dem einen Individuum mehr Eindrücke aufgenommen werden

rasche Auffassung, als von dem anderen, und dass auch die von ihnen übrig bleibenden Spuren mehr oder weniger **vollkommen** sind, daher aber auch nach nur kurzer, oder aber selbst nach längerer Zeit reproduciert werden können: „Die Zusammenbildung dieser Spuren nun ist im allgemeinen eine zwiefache: Zusammenbildung von gleichartigen und von ungleichartigen. Indem durch die erstere das Gleiche vielfach zu einem Acte, zu einer Kraft verschmilzt, ergibt sich eine Verstärkung der psychischen Grundkraft, die bis ins Unendliche gehen kann. Auf diese Weise entsteht alle Klarheit des Vorstellens und Erkennens, alle Innigkeit des Empfindens, alle Kraft des Begehrens und Wollens u. s. w. Die Combinationen des Ungleichartigen dagegen ergeben Gruppen- und Reihengebilde aller Art, worauf alle Kenntnisse, alle Fertigkeiten, alle Beziehungen zwischen Zwecken und Mitteln und die darauf gerichteten Eigenschaften u. s. w. beruhen." Da weder die Reizempfänglichkeit und Kräftigkeit der Urvermögen, noch die Natur und Combination der einwirkenden sinnlichen Reize selbst für verschiedene Menschen dieselbe ist; so begreift man, dass die Gesammtentwickelung bei dem Einzelnen eine sehr verschiedene werden muss. Es gibt in der Hauptsache **fünf Reizungsverhältnisse**; für die aufnehmenden Urvermögen kann nämlich der Reiz 1. zu gering, 2. gerade angemessen, 3. recht reichlich, 4. allmählich zu stark werdend, 5. plötzlich zu stark sein. Dies gibt bei 1. die **Unlustempfindung**, bei 2. die **Empfindung**, welche die Grundlage der **deutlichen Wahrnehmung** ist, bei 3. die **Lustempfindung**, bei 4. die **Überdrussempfindung** und bei 5. die **Schmerzempfindung**. In dem zweiten dem Zustande der Seele gerade angemessenen Reizverhältnisse liegt der Grund für das an sich gleichgiltige **Vorstellen**, sowie für das blos **theoretische** Gebiet der Begriffe und Urtheile. In den bei 1, 3, 4 und 5 entwickelten Lust- und Unlustverhältnissen liegen **Antriebe zum Begehren und Wollen**. — Wie man sieht, bietet die Psychologie Beneke's für die Pädagogik eine reiche Ausbeute dar und wurde auch von derselben, insbesondere von **Dittes** nach dieser Richtung gewürdigt. Sie hat dazu beigetragen, die pädagogisch-psychologischen Untersuchungen, die sich vordem in einer nebelhaften Sphäre von Verallgemeinerungen und abstracten Seelenvermögen bewegten und in einem blos formalen Cultus derselben bestanden (die betreffende Pädagogik gipfelt in Milde's Erziehungslehre), in das Gebiet der concreten Wirklichkeit zurückzuleiten und die sinnliche Anschauung in ihr volles Recht einzusetzen. **Wir können die Psychologie Beneke's als die von allem metaphysischen Beiwerke gereinigte Herbart'sche Psychologie bezeichnen.** Indem sie sich von allen speculativen Untersuchungen über das Wesen der Seele auf den Boden der inneren Erfahrung zurückzieht, wird sie verständlicher und daher auch weiteren pädagogischen Kreisen zugänglicher, als die ernste Denkarbeit Herbart's. Dafür muss sie sich allerdings von der Herbart'schen Schule nicht nur den Mangel an Originalität, sondern auch an innerer Consequenz vorwerfen lassen.

Literatur. Schriften von **Beneke** selbst: „Grundlinien der Sittenlehre", „Pragmatische Psychologie", „Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft", „die neue Psychologie", „Erziehungs- und Unterrichtslehre". Berlin 1821-1864. — J. G. **Dreßler**, „Beneke oder die Seelenlehre als Naturwissenschaft". F. **Ueberweg**, „Die Entwickelung des Bewusstseins durch den Lehrer und Erzieher". Berlin 18[illegible]. — **Otto Börner**, „Die Lehre vom Bewusstsein in ihren pädagogischen und didaktischen Anwendungen". Freiberg 1853. Fr. **Dittes**, „Das menschliche Bewusstsein, wie es psychologisch zu erklären und pädagogisch auszubilden ist". Leipzig 1853. — Vorzugsweise jedoch: „Dr. F. E. **Beneke's** neue Seelenlehre, für alle Freunde der Naturwahrheit in anschaulicher Weise dargestellt von Dr. G. **Raue**, Professor an der medicinischen Akademie in Philadelphia. 4. Aufl. Gänzlich umgearbeitet, verbessert und vermehrt von Joh. **Gottlieb Dreßler**, Seminardirector a. D. Bautzen." Mainz, 1865.

Beschäftigung ist jede die Zeit ausfüllende Thätigkeit. Wir füllen die Zeit aus durch **Geschäft, Arbeit** und **Spiel**. Geschäfte sind Verrichtungen, die in

der natürlichen, ökonomischen oder häuslichen Ordnung ihren Grund haben, wie z. B. sich waschen, Einkaufen, Aufräumen. Wo dieselben eine längere, zusammenhängende, mit Anstrengung verbundene Thätigkeit voraussetzen, werden sie zur Arbeit. Während diese um eines fremden objectiven Zweckes willen betrieben wird, hat das Spiel keinen anderen Zweck, als die angenehme Ausfüllung der zur Verfügung stehenden Zeit, also Vertreibung der Langweile. Beschäftigung ist das gerade Gegentheil des Müßiggangs, welcher sprichwörtlich aller Laster Anfang ist. Unzählige Unarten, die nach und nach in positives Böse übergehen, entstehen aus Geschäftslosigkeit und Langweile. Eine dem jedesmaligen Alter angemessene Beschäftigung zu finden, ist daher das Haupt- und Meisterstück der ersten Erziehung. Gibt man Kindern Anlass zu Thätigkeiten, die nicht über ihre Kräfte gehen, so kann man fast sicher sein, dass sie kaum eine Versuchung fühlen werden, Böses zu thun oder auf Thorheiten zu verfallen. Doch sei die Beschäftigung nicht zu anhaltend, da sie sonst Ermüdung und Überdruß herbeiführen würde. Am meisten wirkt eine Lieblingsbeschäftigung, welche die ganze Seele des Kindes füllt, und deren Betreibung allerlei Nebengeschäfte nöthig macht. Kleine Anlagen, Sammlungen, besonders von Naturproducten sind dazu treffliche Hilfsmittel. In der Kindheit kommen noch die eigentlichen Spielsachen hiezu. — Kinder sollen nicht ohne Beschäftigung sich selbst überlassen bleiben, sonst verfallen sie in allerlei Unziemlichkeiten. Viele Eltern stürzen die Kinder dadurch ins Verderben, dass sie ihrer immer nur los zu werden suchen; es braucht hiebei nicht gerade ein besonderer Excess vorzufallen. — „Die unnützen Gedanken, die Verirrungen der Seele aus Langweile, die schädlichen oder ganz leeren Gespräche, die Vergiftungen durch einen einzigen schlechten Gesellschafter sind etwas weit Schlimmeres, als die gewöhnlichsten Jugendstreiche, über die oft ein so strenges Gericht ergeht." (Niemeyer) — Die Beschäftigungen sollen dem Alter und Geschlechte, dann den Fähigkeiten und Neigungen der Kinder angemessen und durch Beihilfe der Erwachsenen geleitet sein. Selbstbeschäftigung der Kinder bleibt immer nur ein Nothbehelf. Am meisten empfiehlt es sich, ihnen gewisse Aufgaben vorzustellen, und ihnen hiebei, ohne dass sie die Absicht merken, die nöthigen Anregungen, Winke und Hilfeleistungen zukommen zu lassen. Es fördert die Thätigkeit der Kinder ungemein, wenn sie merken, dass die Erwachsenen sich um ihre Beschäftigung interessieren oder gar an derselben theilnehmen; nie darf diese Theilnahme in Bevormundung übergehen.

Die Idee der Beschäftigung kleiner Kinder hat ihren passendsten Ausdruck gefunden im Kindergarten. — Das Nähere findet man in den Artikeln: Arbeit, Spiel, Kindergartenerziehung.

Beseelte Gesellschaft ist nach Herbart die von sittlichen Ideen durchdrungene und die Durchführung derselben im gesellschaftlichen Leben als bewusstes Ziel sich vorsetzende Gesellschaft — das Ideal eines ethischen Organismus, überhaupt das letzte Ziel der Menschengeschichte. — Die „Beseelung" der Gesellschaft geht aus von der Idee der inneren Freiheit und stellt sich uns dar als Folgsamkeit des gesellschaftlichen Gesammtwollens gegenüber dem öffentlichen Gewissen, nicht in der Form des durch den Regierungsapparat unterhaltenen Zwanges, sondern durch freie Entschließung der Einzelnen. Von einer Beseelung der Gesellschaft kann also in einem Gemeinwesen erst dann die Rede sein, wenn es in demselben eine gemeinschaftliche sittliche Einsicht und ein gemeinschaftliches Wollen gibt, und wenn beide, Einsicht und Wollen, mit einander übereinstimmen. Hat sich durch die fortschreitende sociale Entwickelung die Gesellschaft zur Auffassung der sittlichen Ideen erhoben, d. h. trägt jeder Einzelne die Vorstellungen dessen in sich herum, was nicht blos ihm als Individuum,

sondern nur der Gesellschaft frommt, indem es sich als das höchste Ziel der Bestrebungen aller darstellt; ist ferner ein gemeinschaftliches Wollen da, welches sich selbst mit jener öffentlichen sittlichen Überzeugung in vollen Einklang zu setzen bemüht ist: so haben wir einen Sittlichkeitszustand gesetzt, als dessen Träger nicht blos das einzelne Individuum, sondern die Gesellschaft selbst als moralische Person erscheint, und der sich nicht in vorübergehenden Thaten, sondern in der continuirlichen Annäherung der gesellschaftlichen Einrichtungen an das sittliche Ideal „der beseelten Gesellschaft" ausdrückt. Eine solche Gesellschaft kann man in der That „innerlich frei" nennen; denn der Fortschritt innerhalb derselben ist nicht ein Naturwerk, sondern ihr eigenstes Kunstwerk. Eine solche Gesellschaft wird aber auch äußerlich frei sein müssen, da man ja bei dem socialen Bewusstsein nur insoferne von „inneren" Zuständen reden kann, als sie sich in der Öffentlichkeit eine äußere Geltung verschafft haben, indem sie nur auf diesem Wege zu Elementen des öffentlichen Bewusstseins werden können. Die also „beseelte" Gesellschaft ist daher auch in ihren äußeren Schicksalen unabhängig von jenen Wechselfällen, welche den geschichtlichen Fortschritt der innerlich unfreien Gesellschaften so vielfältig bedrohen; in ihrem Schoße kann kein mächtiger Sonderwille sein Haupt erheben, um die im öffentlichen Bewusstsein begründete sociale Ordnung über den Haufen zu werfen, und an die Stelle des öffentlichen Interesses das private zu setzen. Das Bewusstsein der sittlichen Ideen, welches Jeden beseelt, ist ein Bollwerk, an welchem die Bestrebungen derjenigen sofort zerschellen, welche aus was immer für einem Grunde von diesem Bewusstsein abfallen sollten. So stellt sich uns die „beseelte Gesellschaft" als ein „ethischer Organismus", d. h. als ein sittliches Ganze dar, in welchem, um auf Kant's Definition zurückzukommen, „jedes Glied nicht bloß Mittel, sondern zugleich Zweck für sich ist", und indem es zur Möglichkeit und vollendeten Darstellung des Ganzen mitwirkt, durch die Idee des Ganzen seiner Stellung und Function nach bestimmt sein soll: An dem Aufbau dieses ethischen Organismus sich zu betheiligen, ist die höchste Aufgabe der Erziehung.

Bewegung. Bewegung, das Gegenstück der Empfindung, insofern diese die von außen kommenden Einwirkungen in centripetaler Richtung der Seele zuführt, jene dagegen die Gegenwirkungen der Seele gegen die Außenwelt in centrifugaler Richtung leitet. (Siehe Nervensystem.) Der körperliche Apparat der Bewegung sind Bewegungsnerven und Muskeln. Bewegungen werden durch einen auf der motorischen Nervenfaser in centrifugaler Richtung zugeleiteten Reiz angeregt und durch eine Muskelzusammenziehung ausgeführt. Sie werden in willkürliche und unwillkürliche eingetheilt, je nachdem der Grund derselben in der Seele (nämlich in einem Wollen derselben) liegt oder nicht. Die unwillkürlichen Bewegungen sind Reflexe der von außen zugeleiteten Empfindungen. Die sensible Erregung einer Nervenfaser dringt bis zu den Centraltheilen fort und setzt sich hier vermittelst eines Ganglions auf das centrale Ende einer motorischen Faser über, wodurch von selbst eine gewisse Bewegung losgelöst wird, ohne Zuthun der Seele. Dies sind die Reflexbewegungen, die sich meist auf die Abwehr schädlicher und auf die unbewusste Verwertung nützlicher Eingriffe von außen beziehen. Sie stellen sich selbst bei geköpften Thieren ein und nehmen oft den Schein besonderer Zweckmäßigkeit an, da die motorischen Nerven in den Organismus der Thiere so eingeordnet sind, dass die Reizung eines einzigen Centralganglions bestimmte Complexe derselben anregt, und daher eine Gruppe zusammengehöriger Bewegungen auslöst. In den Instinctbewegungen der niederen Thiere stehen derlei maschinenmäßige Bewegungen auf der höchsten Stufe der Entwicklung, während sie sich bei dem Menschen gegen die Herrschaft der Intelligenz zurückziehen. — Die willkürlichen Bewegungen sind diejenigen, welche auf den Antrieb

des Wollens ausgeführt werden. Diese Ausführung setzt eine Beherrschung des Bewegungsapparates voraus, wie sie erst allmählich im Laufe des Lebens durch fortgesetzte Bewegungsversuche und durch langwierige Übungen gewonnen wird. Ursprünglich sind körperliche Bewegungen Erfolge, die sich mit der Regelmäßigkeit eines natürlichen Mechanismus auf gewisse veranlassende Reize einstellen. Dieser Mechanismus bleibt durch das ganze Leben unserer Einsicht entzogen und nur nach und nach gelangt die Seele durch unwillkürliche Versuche dahin, diesen Mechanismus zu regieren, so wie der Maschinenarbeiter durch Verstellung von Hebeln und Ventilen eine Maschine lenkt, von deren innerem Bau er keine Ahnung hat. Alle Bewegungen des menschlichen Körpers, von den einfachsten Handgriffen bis zu den kunstvollsten Fertigkeiten müssen erlernt werden. Bewegung und Thätigkeit sind schon mit Rücksicht auf das physische Leben nothwendig. Nur durch ein gewisses Maß von Bewegung erhalten die Muskeln durch die nöthige Blutzufuhr und Innervation ihre Ernährung und ihr Leben. Ohne Thätigkeit des Muskelsystems tritt Muskelschwäche ein; die Ernährung des Muskelsystems, nämlich Innervation und Blutzufuhr leidet, damit aber auch die Lebendigkeit der übrigen Systeme, z. B. der Verdauungsorgane, deren Thätigkeit auf der Thätigkeit der Magenmuskeln rc. beruht. Nicht minder leidet aber auch die Frische des Geistes, da bei unterdrückter Muskelbewegung ein Überschuß von Innervation im Hirn erzeugt wird, wodurch zugleich Blut- und Athemsystem ins Stocken gerathen. Tüchtige Leibesbewegung befördert den organischen Stoffwechsel; darum ist auch das Streben nach Bewegung besonders in der Jugend groß. Doch muss auch beim Bewegungssystem das richtige Maß zwischen Thätigkeit und Ruhe bestehen; und Jedermann sollte einige Stunden des Tages der Bewegung und der körperlichen Arbeit zuwenden. Neben Gehen, Laufen, Tanzen und Schwimmen tragen noch Reiten, Ringen, Werfen, Heben, Graben, Sägen rc. zur Stärkung einzelner Muskelgruppen, so wie auch des ganzen Muskelsystems bei, mit dem zugleich auch das Knochensystem gekräftigt wird. Die einfachste Bewegung ist das Gehen, welches den Kopf leicht macht, die Füße erwärmt, die Verdauung erleichtert und überhaupt alle Verrichtungen der körperlichen Organe und Systeme beschleunigt. Um das Gehen möglichst heilsam zu machen, muss es langsam beginnen, nach und nach schneller werden und gegen Ende wieder in langsame Bewegung übergehen. Es muss täglich zu allen Jahreszeiten stattfinden, nur dass die Kleidung der Jahreszeit und der Körperbeschaffenheit angemessen sein muss. Allein abgesehen von den physiologischen Wirkungen müssen die Bewegungen des Körpers auch im Dienste der *geistigen Entwickelung des Kindes* geübt werden. Vor allem sollen die Kinder gewöhnt werden, *ihren Körper beherrschen zu lernen*. Man soll nicht dulden, dass Kinder ohne jede entschiedene Haltung des Körpers schlaff und träge herumstehen, sich auf der Erde, auf Stühlen oder Divans herumwälzen, oder gar stundenlang in dumpfes, gedankenloses Brüten versinken. Man schaue vielmehr darauf, dass die Haltung und die Bewegungen des Körpers einen gewissen *mimischen und physiognomischen Ausdruck* annehmen, der schon vom Standpunkte der Wohlanständigkeit und der gesellschaftlichen Erfolge beim Auftreten im Leben sehr wichtig ist. Man dulde nicht, dass Kinder sich gehen lassen und allerhand Manieren und Unarten (sich hin und her wiegen, an sich und Anderen herumzupfen, mit den Fingern klappern u. dgl.), welche bald von Zerstreutheit, bald von Verlegenheit herrühren, annehmen. Eine weitere pädagogische Rücksicht muss dahin gehen, dass das Kind die wichtigsten körperlichen Fertigkeiten, welche auf der Bewegung der *Sprachwerkzeuge* und der *Hände* beruhen, frühzeitig und gründlich erlerne, in welcher Beziehung namentlich das *Sprechen*, *Singen*, *Schreiben*, *Zeichnen* und *Musicieren* ein reiches Übungsmaterial darbieten. Eben deshalb müssen auch die Muskelgruppen des Stimmapparates, dann die Hand- und Armmuskeln einer besonderen Cultur unterzogen werden. Dies führt uns zu

dem Begriffe des Turnens (s. d.), welches nicht nur eine planmäßige Durchbildung der wichtigsten Muskelgruppen des Körpers bezweckt, sondern auch höhere geistige und sittliche Ziele verfolgt, und die eigentliche Schule der Bewegung ist.

Beweis schließt sich als die dritte der wissenschaftlichen Erkenntnisformen an die Definition und Eintheilung an. Der Beweis ist die Herleitung der Wahrheit eines Urtheiles aus der anerkannten Wahrheit anderer Urtheile. Er hat im allgemeinen die Form des Schlusses (s. d.), unterscheidet sich von demselben jedoch dadurch, dass es beim Schlusse auf die Gewissheit der Prämissen nicht ankommt, beim Beweise dagegen diese Gewissheit ein Hauptererfordernis bildet. Die Thesis entspricht dem Schlußsatze, die Beweisgründe sind die Prämissen des Schlusses, die Beweisform ist das logische Schema, worauf die Folgerichtigkeit des Schlusses beruht. Das Beweisverfahren ist entweder direct oder indirect. Beim directen Beweis wird die Wahrheit der Thesis aus der Wahrheit der Beweisgründe erschlossen, beim indirecten Beweise wird sie aus der Unmöglichkeit des Gegentheiles der Thesis gefolgert. Sowohl der directe als der indirecte Beweis haben ihre eigenthümlichen Vorzüge und Schwächen. Jener zeigt, dass etwas ist, und warum es so ist, indem er die Einsicht in den Zusammenhang der Thesis mit ihren Gründen eröffnet; dieser zeigt, dass etwas nicht anders sein kann, und warum es nicht anders sein kann, indem er die Unumstößlichkeit der Thesis auf schlagende Weise darthut. Er ist sehr wichtig bei der Streitführung (Disputation, Polemik), indem man auf die Behauptungen des Gegners eingeht, um sie ad absurdum zu führen, und dadurch der eigenen Behauptung den Sieg zu verschaffen. Die Mathematik ist es, die von diesem Beweisen einen ausgedehnten Gebrauch macht. Die Schwäche desselben besteht jedoch darin, dass er über den Zusammenhang der Thesis mit den Sätzen, aus denen sie folgt, keinerlei Andeutung enthält, und dass er selbst einen directen Beweis, nämlich den von der Unmöglichkeit des Gegentheiles, voraussetzt. — Man unterscheidet ferner den Beweis aus objectiven Gründen von dem Beweise aus subjectiven Gründen; jener erzeugt eigentliches Wissen, dieser führt nur zum Glauben, welcher entweder wahr oder falsch sein kann, zumeist jedoch mit größerer Zuverlässigkeit auftritt, als wirkliches Wissen. Denn subjective Gründe zielen oft mehr dahin, den Willen zu bewegen, als den Verstand zu bestimmen, z. B. Gründe der Überredung, Gründe der Autorität. So glaubt man oft dasjenige, was man wünscht. — Zur Richtigkeit des Beweises gehört, dass die Thesis durch den ganzen Beweis festgehalten wird, so dass dasjenige, was wirklich bewiesen wird, gleich ist demjenigen, was zu beweisen war. Was die Beweisgründe betrifft, so müssen dieselben wahr und gewiss, d. h. entweder evident, oder doch schon als erwiesen bekannt sein. Sie müssen aber auch angemessen, adäquat sein, d. h. zum Beweise der Thesis ihrem vollen Inhalte und Umfange nach ausreichen. Ist dies nicht der Fall, so beweist man entweder zu wenig, wenn ein Theil der Thesis ungewiss bleibt, oder zu viel, wenn man zu offenbar falschen Sätzen gelangt. Zu wenig würde man z. B. beweisen, wenn man, statt die Unsterblichkeit der Seele zu beweisen, die unbegrenzte Fortdauer des einfachen Wesens der Seele aus der Einfachheit desselben darthun würde; da es sich hiebei nicht um die Fortexistenz des Seelenwesens, sondern um die Fortdauer des Selbstbewusstseins handelt. Zu viel dagegen würde man beweisen, wenn man die Ewigkeit der Seele aus der Zeitlosigkeit des Realen nachweisen und somit die Entstehung in der Zeit leugnen wollte. Eben so unangemessen wäre es, wenn man die Unerlaubtheit des Selbstmordes auf den Satz stützen wollte: „Was der Mensch sich nicht gegeben hat, das soll er sich auch nicht nehmen“; dieser Beweisgrund beweist zu viel, es folgt, dass man sich auch Haare, Nägel u. dgl. nicht nehmen dürfe. Endlich

muss der Beweis auch *formell richtig* sein, d. h. sich auf irgend eine der logischen giltigen Schlussfiguren zurückführen lassen. — Durch Versündigung gegen die eben angeführten Erfordernisse des Beweises entstehen die verschiedenen *Fehl-* und *Trugschlüsse*, wovon jene absichtslos, diese absichtlich unterlaufen. Zu denselben gehört insbesondere: 1. Die *Beweisverrückung* (Heterozetesis) durch Abweichung von dem Beweissatze, indem man entweder beweist, was nie geleugnet wurde, oder widerlegt, was nie behauptet wurde; wie wenn man den Vertheidiger des Idealismus dadurch bekämpfen wollte, dass man ihn aufmerksam macht, er könne nicht mit dem Kopfe durch die Wand rennen. 2. Die *Unwahrheit der Beweisgründe durch falsche Behauptungen*. Zu diesen zählen wir a) den *Grundirrthum*, welcher eine Unwahrheit in den ersten principiellen Voraussetzungen in sich schließt; z. B. die Ansicht, dass alles, auch das Unvermittelte, einer Erklärung fähig ist (wie z. B. die Wechselwirkung zwischen zwei einfachen Wesen). b) *Falsche Beobachtungen*, welche aus der Verfälschung des objectiven Thatbestandes durch subjective Zuthaten hervorgehen. c) *Haltlose Hypothesen*, wie z. B. die Annahme des *Phlogistons* in der Chemie, des „horror vacui“, der selbstthätig schaffenden Lebenskraft in der Physiologie, die Annahme realer Seelenvermögen in der Psychologie u. s. w. d) *Unstatthafte Generalisation* oder Schlüsse von Vielen auf Alle. Dieselben haben in der Medicin zu den Universalheilmitteln, in der Philosophie zu den „Principien“ und „Ideen“ geführt. 3. *Falsche Consequenz*, wenn man eine willkürliche Verbindung in den Gedanken für einen realen Zusammenhang in den Dingen hält. Hieher gehört insbesondere der Grundsatz: „post hoc, ergo propter hoc“. Wenn ein Komet erscheint, so bedeutet dies ein Unglück. 4. Die petitio principii als *Erschleichung des Beweises*, wenn die Thesis durch einen Grund erwiesen wird, der seinerseits nur durch die Thesis bewiesen werden kann. — Wo dagegen der Beweis formell und materiell richtig ist, da muss auch die Schlussfolgerung ein wahres Urtheil sein.

Bewusstsein — Selbstbewusstsein. Das Bewusstsein ist *der Inbegriff der Vorstellungen, welche ein Mensch in einem gewissen Augenblicke hat.* Verschiedene Menschen haben ein verschiedenes Bewusstsein; allein auch bei einem und demselben Menschen wechselt der *Inhalt* desselben in jedem Augenblicke, wie die Vorstellungen kommen und gehen; so dass nach geraumen Zeiträumen das Bewusstsein des Menschen ein ganz anderes wird. — Bei all diesem Wechsel stehen jedoch zwei Thatsachen fest: erstens: Alle Vorstellungen, auf denen das jeweilige (momentane) Bewusstsein eines Menschen ruht, bilden eine *untrennbare Einheit*. In Folge dieses Gesetzes fühlt sich der Mensch in jedem Augenblicke seines Lebens ungeachtet der Vielheit von Empfindungen, Vorstellungen, Gefühlen, Interessen und Strebungen als Eins in sich selbst, und alle Entzweiungen, von denen wir bisweilen sprechen, sind nur uneigentlich zu nehmen. Die zweite Thatsache ist die *Einerleiheit der verschiedenen Formen, die das Bewusstsein eines Menschen im Laufe der Zeit annimmt.* Die Einheit des Bewusstseins bezieht sich auf das Viele *eines* Momentes, die Einerleiheit auf das Viele der aufeinander folgenden Zeitmomente. Der Ausdruck dieser Einerleiheit ist das „Ich“, mittelst dessen ein Mensch alle, wenn auch noch so verschiedenen Phasen und Formen seines Bewusstseins auf einander bezieht. *Die Wechselbeziehung der einzelnen Momente des Bewusstseins auf einander in der Form des einen und untheilbaren Ich ist eben das Selbstbewusstsein*, das Wissen von sich selbst, oder die Vorstellung des eigenen Ich; es ist gleichsam ein über die ganze Linie des individuellen Lebenslaufes sich ausbreitendes Bewusstsein — der rothe Faden der persönlichen Einheit, der sich durch das ganze Leben des Einzelnen hinzieht und die

verschiedenen Altersstufen, Schicksale, Entwickelungsformen, Sinnes- und Standesänderungen mit einander verbindet. Setzen wir die den verschiedenen Momenten des Seelenlebens zukommenden Formen des Bewusstseins, welche, als auf verschiedenen Vorstellungscomplexen beruhend, inhaltlich verschieden sind, gleich a, b, c, . . ., so bekommen wir folgendes

Schema des Selbstbewusstseins.

a = b = c = d = e = f = g = h = i = Jch.

Alle momentanen Gestaltungen des Bewusstseins erscheinen als gleich unter einander, weil alle gleich sind dem Jch. Jch, der Mann, bin gleich dem Jünglinge und Kinde, deren Bewusstsein doch ein ganz anderes war; ich, der da lacht, bin derselbe, der kurz zuvor weinte. Das ist eben das Paradoxe des Selbstbewusstseins, dass es einerseits von allen den wechselnden Bestimmungen der Persönlichkeit abhängig, anderseits aber von ihnen nicht abhängig ist. Das reine Jch ist somit ebenso wie der allgemeine Begriff ein Gemeinbild, eine, und zwar die höchste Abstraction. So wie der allgemeine Begriff nur durch seinen Umfang gedacht wird, so kann auch das reine Jch nur gedacht werden durch jene veränderlichen empirischen Jche (a, b, c —), aus denen der Lebenslauf einer bestimmten Persönlichkeit zusammengesetzt ist.

Das Selbstbewusstsein ist zunächst eine Leistung des Gedächtnisses. Dieses hat die bereits ausgelebten Formen des Bewusstseins a, b, c festzuhalten und mit der eben auftretenden Bewusstseinsform z. B. X zu verbinden. Wenn wie im hohen Alter die älteren Jche nicht mehr reproduciert werden können, vereinsamt der Mensch, indem ihn seine besten Freunde — dieß sind eben diese älteren Jche — verlassen. So stirbt der Mensch geistig allmählich dahin, bevor ihn noch der physische Tod ereilt. Das Selbstbewusstsein ist ferner eine Leistung des Verstandes, welcher die wechselnden Formen des Jch auf einander zu beziehen hat durch die urtheilende Reflexion. Der Mensch muss sich in seinen wechselnden Lebenslagen selbst erkennen, wie einschneidend auch die Veränderungen sein mögen, die mit ihm vorgehen. Würde ein Mensch durch was immer für Ursachen aus einer Jchform a in eine andere b übergehen, ohne dass er das spätere b auf das frühere a zurückzubeziehen im Stande wäre, so würde dieser Zusammenbruch seines Selbstbewusstseins das Ende seiner geistigen Gesundheit und den Beginn jener Seelenkrankheit bezeichnen, die man den Wahnsinn nennt. Das Kind hat kein Selbstbewusstsein, weil es nicht reflectiert, indem es von einer Vorstellungslage a in die folgende b übergeht, ohne b auf a zu beziehen; deshalb spricht es auch von sich in der dritten Person. Thiere haben ein Bewusstsein, aber kein Selbstbewusstsein, weil sie ebenfalls unfähig sind, die Vorstellungsgruppen verschiedener Lebenslagen auf einander zu beziehen.

Das Jch ist endlich ein Product der höchsten, mannigfaltigst abgestuften Apperception. Das reine Jch ist ganz inhaltsleer — seine Formel lautet: „Jch bin ich!" Da jedoch der Mensch, wenn er überhaupt ein Selbstbewusstsein haben, also sein Jch vorstellen soll, darum etwas Bestimmtes vorstellen muss, so ist einleuchtend, dass er diesen

unbestimmten leeren Mittelpunkt durch bestimmte Vorstellungen ausfüllen wird, und zwar durch solche, die ihm momentan am nächsten liegen und am triftigsten noch als Ausdruck seiner Ichheit gelten können. Es sind dieß die stärksten, bedeutendsten, von den meisten Hilfen getragenen Vorstellungen. Die Vorstellung des eigenen Leibes, die uns in der Form der Vitalempfindung fortwährend begleitet — die appercipierenden und Lieblingsvorstellungen des Menschen gehören hieher. So ruft der durch schwere Schicksale gebeugte Mensch: „Ich Unglücklicher!" der Geizige: „Ich Reicher!" Vor allem bildet aber die Vorstellung des eigenen Leibes als eines empfindlichen und willkürlich beweglichen Innendinges, welches zugleich der Ausgangspunkt der räumlichen Orientierung, sowie der Bewegungen und Handlungen ist — den Inhalt des Selbstbewusstseins, welches sich erst allmählich durch Überlegungen höherer Art von der Vorstellung des eigenen Leibes frei macht. Die pädagogischen Rücksichten auf das Selbstbewusstsein haben eine stetige, ruhige, von Spaltungen und Rissen sich freihaltende Entwickelung desselben zum Gegenstande. Dem Ich soll nicht zu viel und nicht zu wenig Vorstellungsstoff zugeführt werden; nicht zu viel, damit es ihn beherrschen könne, nicht zu wenig, damit es nicht in geistige Dürftigkeit und Einseitigkeit verfalle. Der Kreis der Geschäftigkeit, des Umganges, der socialen Beziehungen und der Berufsarbeiten, in welchem der Mensch sich bewegt, soll nicht zu groß gezogen sein, damit er sich in demselben nicht völlig verliere. Auch sollen die Beziehungen dieses Kreises nicht allzurasch und allzuviel wechseln, es soll vielmehr bleibende Stützpunkte an Personen, Sachen und Verhältnissen in demselben geben, an denen sich die stetige Entwickelung des Ich anlehnen kann. Glücklich der Mensch, der eine Heimat, der Eltern und Freunde hat, der nicht genöthigt ist, seinen Beruf zu ändern und die Entwickelung seines Ich immer wieder von neuem zu beginnen, der vielmehr an dem Ausbau des ursprünglich angelegten Baues von Vorstellungen, Interessen und Bestrebungen ein ganzes Leben lang fortarbeiten kann, so dass die späteren Zuthaten zu dem Ich nicht als revolutionäre Erschütterungen seines bisherigen Vorstellungsgehaltes, sondern nur als Befestigungen und Erweiterungen desselben sich herausstellen. Anstatt dessen sehen wir, dass insbesondere in unseren Tagen der Mensch oft in eine Fülle von Beziehungen geräth, die er nicht mehr zu beherrschen und mit einander in Einklang zu bringen vermag. So muss der Richter oft verurtheilen, wo er als Mensch freisprechen würde. Dadurch entstehen gefährliche Spaltungen des Selbstbewusstseins in eine Mehrheit neben einander bestehender Iche, welche unter Umständen zur wirklichen Seelenkrankheit oder zum Selbstmorde hinführen können. Vereinfachung der Lebensbeziehungen und Betonung des rein menschlichen Ich, welches über die anderen Ich stehen soll, sind die pädagogischen Heilmittel, durch welche diesen Spaltungen vorgebeugt werden kann.

Bildung. Bildung ist im allgemeinen so viel als Formgebung, im Gegensatz zur Formlosigkeit oder Roheit. Geistige (psychologische) Bildung besteht in einer eigenartigen, beharrlichen Ausprägung des Bewusstseins und der Persönlichkeit. Als solche ist sie einheitlich, und da das Bewusstsein auf einer Fülle wechselnder Elemente (Vorstellungen) beruht, organisch. Sie kommt zu Stande durch Aufnahme äußerer Eindrücke (Receptivität) und Verarbeitung derselben (Spontaneität) mittelst der geistigen Anlagen und Kräfte. Die äußeren Eindrücke bilden den Stoff der geistigen Bildung, welcher allmählich verarbeitet wird. Denn die Bildung ist nicht etwas Abgeschlossenes, sondern ein Process, in dessen Verlaufe die Persönlichkeit des Menschen zu einer schärferen Ausprägung gelangte — analog dem Wachsthum und der organischen Ausbildung des Körpers. Entsprechend den drei Hauptrichtungen des Seelenlebens spricht man von einer intellectuellen (Verstandes-), ästhetischen (Gefühls-) und moralischen (Willens- oder Charakter-) Bildung, welche Namen jedoch nicht Arten, sondern nur Seiten der einen

geistigen Bildung bedeuten. Intellectuelle Bildung bezieht sich auf die Aneignung eines umfassenden, durch den Verstand zu beherrschenden Wissens; ist jedoch von Gelehrsamkeit als einer bloßen Aufstapelung der Wissensschätze im Bewusstsein des Menschen wohl zu unterscheiden, da es ihm nicht um den Besitz der Kenntnisse, sondern um ihre Verwendung für die Ausgestaltung der Persönlichkeit zu thun ist. Sie strebt deshalb nach einer gewissen Allseitigkeit, wie sie die vielfachen Berührungen der Persönlichkeit mit den Strömungen des Natur- und Menschenlebens erheischen, aber auch nach einer harmonischen Zusammenfassung der zahllosen Bildungselemente, um die Einheit der Persönlichkeit zu retten. Ihr Proceß vollzieht sich durch den Rhythmus von Vertiefung und Besinnung, welche wie Ein- und Ausathmen, Systole und Diastole des Herzens den Pulsschlag des intellectuellen Bildungsprocesses ausmachen. Die Vertiefung gibt sich an einen Wissensgegenstand hin, damit er dem Bewusstsein klar werde; die Besinnung verknüpft die wechselnden Vertiefungen im Borne der Persönlichkeit (im Selbstbewusstsein), indem sie, was vereinzelt und entfremdet dastand, associiert und zu unserem geistigen Eigenthum macht. — Ästhetische oder Gefühlsbildung ist eine Verfeinerung und Läuterung des Gefühlsvermögens, welche den Menschen für die edleren und reineren Formen der Gefühle im Bereiche des Wahren, Schönen und Guten empfänglich macht. Der rohe Mensch steht nämlich unter dem unmittelbaren Banne der Sinnlichkeit, die ihm Angenehmes und Unangenehmes bringt, und kann sich daher zu höheren Wertschätzungen nicht erheben. — Von der größten Bedeutung ist wohl die Bildung des Wollens, in welcher die beiden erstgenannten Richtungen der Bildung sich zuspitzen. Die Bewegung der Vorstellungen, welche als solche von Gefühlen begleitet ist, führt nämlich auch zum Begehren und Wollen, indem sie bald diese, bald jene Vorstellungsgebilde über die anderen emporhebt und dadurch in den Zustand des Anstrebens versetzt. Die Bildung des Wollens besteht nun darin, dass dieses Ebben und Fluten des Bewusstseins nicht durch die nachtheiligen äußeren und inneren Antriebe veranlasst, sondern durch Vorstellungsgebilde von festem Gefüge und innerer Bedeutung geregelt werde. Solche Vorstellungsgebilde sind eben die praktischen Grundsätze, welche die Grundlage des Charakters bilden. Die Bildung des Wollens ist also wesentlich Charakterbildung.

Man spricht gewöhnlich von einer allgemeinen Bildung im Gegensatze zur besonderen Fach- oder Berufsbildung; allein nur die erstere kann als die eigentliche, wahre Bildung bezeichnet werden. Denn „Bildung“ ist ja der Gegensatz von „Roheit“, die immer auf Borniertheit, d. h. auf eine Beschränktheit des geistigen Wissens und Könnens hinauslauft, indem sie an dem Nächsten, Sinnlichen, Unmittelbaren kleben bleibt und sich um das Weitere und Höhere nicht kümmert. Der Bildung dagegen kommt eine gewisse Weite des geistigen Gesichtsfeldes, sowie ein gewisser Umfang der geistigen Interessensphäre eigenthümlich zu. Sich um möglichst Vieles interessieren, nichts Menschliches sich fremd wähnen, ist das sicherste Kennzeichen wahrer Bildung, welche eben deshalb eine allgemeine sein muss. Nur darf sie nicht in Verflachung und Flüchtigkeit ausarten; es muss vielmehr für die vielfachen Interessen, denen sie sich zuwendet, im Bewusstsein des Menschen Concentrationspunkte geben, in denen die Vorstellungsreihen zusammenlaufen, und um welche herum eine Verdichtung des Denkens, Fühlens und Strebens stattfindet — und diese einzelnen Concentrationspunkte müssen schließlich in dem einen und untheilbaren Ich ihre letzte Vereinigung finden. Zu diesem Behufe müssen die Interessensphären des Menschen eine gewisse Rangordnung einnehmen und in einem organischen Zusammenhange stehen. Denn nur auf dem Wege einer organischen Gliederung kann der Reichthum der Beziehungen, welchen die Allgemeinheit der Bildung mit sich bringt, in Einklang gebracht werden mit der Einheit der Persönlichkeit, welche das individuelle Selbstbewusstsein erheischt. — Die

Bildung ist also die *Ausgestaltung der inneren Persönlichkeit auf dem Wege der geistigen Aneignung* (Attraction) und *Verarbeitung* (Assimilation) *der von außen kommenden Bildungsstoffe, sowie des dadurch bedingten geistigen Wachsthums.* Diese Ausgestaltung kann unbeschadet aller Vielseitigkeit der Bildung dennoch, wie bei dem physischen Organismus, nur eine ganz eigenartige, eine *individuelle* sein. Der Process aber, durch welchen diese Verarbeitung des aufgenommenen Bildungsstoffes und das dadurch bedingte organische Wachsthum des Bewusstseins vor sich geht, ist kein anderer, als jener, der in der Psychologie unter dem Namen der *Apperception* (s. d.) bekannt ist.

Was nun die *Aufgabe der Erziehung in Bezug auf die allgemeine Bildung* des Zöglings betrifft, so bezieht sich dieselbe auf zwei Punkte: *sie soll dem Bewusstsein des Zöglings den nöthigen Bildungsstoff zuführen, und sie soll ihn formen helfen.* Wir sagen: „helfen", weil in beiderlei Richtung die Erziehung nur dasjenige fortzuführen und zu fördern hat, was die Natur in der Form der s. g. „*natürlichen Bildung*" bereits angelegt und geformt hat. Und beides ist wahrlich nicht gering anzuschlagen. Was den *Bildungsstoff* betrifft, so entrollt die Natur in den verschiedenen Zonen, Klimaten und Jahreszeiten vor unseren Sinnen eine Fülle von Anschauungsobjecten, gegen welche unsere Kabinete und Museen als Kinderspielzeug erscheinen; und auch an Gelegenheit, diesen Stoff zu verarbeiten, fehlt es nicht, da wir in Folge der Reproductionsgesetze unwillkürlich Gleiches und Verwandtes auf einander beziehen und Entgegengesetztes trennen, was man eben eine natürliche Logik oder auch den gesunden Menschenverstand genannt hat. Allein die Natur bietet nur die *Rohstoffe* der Bildung in der Form von *Anschauungen*; die *Verarbeitung* derselben zu eigentlichen Bildungsproducten ist ein langwieriges und verwickeltes Geschäft, welches in den einzelnen Menschenköpfen vor sich geht, und denselben Gesetzen der Theilung und Combination der Arbeit unterliegt, wie die Verarbeitung der materiellen Rohstoffe in der volkswirthschaftlichen Welt. Der Einzelne würde nicht weit kommen, wenn er in Betreff der Verarbeitung des natürlichen Bildungsstoffes auf sich selbst angewiesen wäre; soll er während der Spanne Zeit, die ihm zugemessen ist, zu einem befriedigenden Abschlusse der eigenen Bildung gelangen, d. h. soll er sich wirklich auf das Niveau der Bildung seiner Zeit und seines Volkes emporschwingen können: so müssen ihm die Bildungsstoffe in bereits geformten Zustande, d. h. in jenem dargeboten werden, in welchem sie bereits durch andere Menschenköpfe hindurchgegangen sind. Diese Überlieferung geformten Bildungsstoffes erfolgt in der Form des *Unterrichts*. Allerdings haften die in fremden Menschenköpfen geformten und auf dem Wege des Unterrichts überkommenen Bildungselemente nicht derart, wie jene, welche ihre Formung in dem eigenen Kopfe des Zöglings erhalten haben; deshalb erschallt auch mit Recht von Zeit zu Zeit, und am kräftigsten aus dem Munde *Rousseau's* der Ruf nach Bildung aus erster Hand, nämlich aus der Hand der Natur, und sind wir heutzutage allerdings bei einem bedenklichen Grade der Entfremdung von der Natur angelangt, da wir thatsächlich nur vom Unterrichte leben: allein das hohe Niveau der zeitgenössischen Bildung und die hohen Ansprüche der Zeit an das Individuum gestatten es nicht, unsere Bildung in der Schule der Natur in jener primitiven Weise zu suchen, wie sie sich im Laufe der Jahrhunderte allmählich im Bewusstsein unseres Geschlechtes, oder doch in jenem des Culturkreises, zu dem wir gehören, herangebildet hatte. Darum ist unsere Bildung eine Schulbildung und eine Bücherbildung. Daher aber auch die traurige Erscheinung, dass die Bildung so vieler jungen Leute keineswegs im Verhältnisse steht zu der Zeit, den Kosten und den Mitteln, welche dieselbe in Anspruch genommen hatte. Wir sehen Leute, welche durch 8 bis 12 Schulen hindurch-

gewesen sind, deren Bildung sich jedoch in den bescheidensten Verhältnissen bewegt, weil sie dieselbe nur wie ein angenommenes Kleid tragen, dessen Lappen nach kurzer Zeit abfallen, d. h. weil sie, wie Diesterweg sagt, nur fürs künftige Vergessen gelernt haben, ohne den Bildungsstoff, den man ihnen so überreich dargeboten hatte, assimiliert zu haben. Hieraus ergibt sich die wichtige didaktische Mahnung, dass sich der Unterricht nicht beschränken solle auf die Vermittelung eines bloß materiellen Wissens, sondern dass er viel höher als dieses stellen solle die heutzutage vielfach über die Achsel angesehene Steigerung des formalen Könnens. (S. Formalismus und Materialismus.)

Literatur: Deinhardt, Über den Begriff der Bildung mit besonderer Rücksicht auf die höhere Schulbildung der Gegenwart. 1855. — Lazarus, Das Leben der Seele in Monographien. Berlin 1857, I. Bd.: Bildung und Wissenschaft. — Dr. Schröder, Über die moderne Bildung in ihrer geschichtlichen Entwickelung. Rostock 1862. — L. Strümpell, Erziehungsfragen, gemeinverständlich erörtert, Leipzig 1869 S. 54 ff. — Waitz, allg. Päd. S. 58 ff.

Bildungsfähigkeit, Bildsamkeit ist im allgemeinen die Nachgiebigkeit gegen Einwirkungen von außen. Ein ausgezeichnetes Beispiel von Bildsamkeit ist der plastische Thon, welcher jede Form annimmt, die man ihm aufdrückt. Die geistige Bildsamkeit des Kindes ist eine sehr große, jedoch keineswegs unbeschränkte. Es sind ihr nämlich durch die natürlichen Anlagen gewisse, allerdings sehr weite Grenzen gezogen. Innerhalb dieser Grenzen liegt der Spielraum für die Erziehung. Die natürlichen Anlagen (s. d.) sind die besonderen Dispositionen (Angelegenheiten) zu gewissen Fertigkeiten, welche dem Einzelnen auf dem Wege der Vererbung zu Theil werden. Sie hängen mit gewissen Eigenthümlichkeiten der körperlichen Organisation zusammen, welche das Gelingen einzelner Verrichtungen begünstigen und daher das Individuum durch die Freude des Gelingens gerade zu diesen Verrichtungen hinführen. So ist eine gewisse erbliche Beschaffenheit des inneren Ohres eine Hauptbedingung der musikalischen Anlage. In der Familie Bach zählte man 22 Mitglieder mit hervorragender musikalischer Anlage. Die sogenannten Seelenvermögen: Verstand, Vernunft, Gedächtnis, Einbildungskraft u. s. w., gehören nicht zu den Uranlagen, es sind dies vielmehr abgeleitete Vorgänge, die sich aus der Wechselwirkung der Vorstellungen in der Seele ergeben. Der Inhalt unserer Vorstellungen ist in keiner Weise angeboren, sondern kommt uns von außen zu durch die Sinne. Angeboren sind uns nur die formellen Verschiedenheiten in der Art und Weise des Auftretens und des Verlaufens der Seelenzustände. Diese Verschiedenheiten äußern sich als Grade der Reizbarkeit (Empfänglichkeit für äußere Reize), der Lebendigkeit (raschere oder langsamere Aufnahme und Verarbeitung derselben) und Kräftigkeit (größere oder geringere Festigkeit des Behaltens der Reize) des Vorstellungslebens. Auf Grundlage dieser formellen Verschiedenheiten des Vorstellungslebens, welche wieder von gewissen eigenthümlichen Rückwirkungen des Körpers, insbesondere des Nervensystems auf die Seele abhängen, entwickeln sich, durch äußere Begünstigungen unterstützt, die verschiedenen natürlichen Anlagen des Menschen. — Die Bildungsfähigkeit des Menschen hängt vorzugsweise von dem Alter ab und nimmt im allgemeinen mit den Jahren ab, indem sich erstens die Empfänglichkeit gegen äußere Reize allmählich abstumpft und zweitens das im Bewusstsein des Kindes bereits Angebildete weiteren Bildungen nach entgegengesetzten Richtungen im Wege steht. Sie erhält sich während der Kindheit auf ziemlich gleicher Stufe und nimmt erst im späteren Lebensalter rasch ab. Darum suchen sich auch alle Parteien, welche für die Ausbreitung gewisser Ideen in der Gesellschaft eintreten, vor allem der Jugend zu bemächtigen. Die Bildungsfähigkeit ist ferner verschieden bei den einzelnen Racen, Völkern, Stämmen, Familien, bis herunter zu den Individuen. Man hüte sich vor ebenso lieblosen als unbefugten Behauptungen, dass z. B. die Neger, die

Mongolen u. dgl. gar keiner höheren Bildung fähig seien; durch die Wirklichkeit wird dies nur zu häufig widerlegt. Ebenso thöricht ist es, die Bildungsfähigkeit einem Kinde im vorhinein abzusprechen, da solche pädagogische Prognosen durch die Erfahrung nur zu häufig widerlegt werden. Helvetius geht in Bezug auf die Auffassung der Bildungsfähigkeit wohl am weitesten unter den Pädagogen, indem er behauptet, dass alle normal organisierten Menschen die gleiche Befähigung zur Verstandesbildung besitzen. Denn der Verstand ist nach ihm „die Fähigkeit, die Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten, die Übereinstimmungen und Nichtübereinstimmungen wahrzunehmen, welche die verschiedenen Gegenstände unter einander haben". Demnach ist derselbe nichts weiter, als das Resultat unserer verglichenen Empfindungen und der gesunde Verstand besteht in der Richtigkeit der Vergleichung dieser Empfindungen. Den Beweis für die gleiche Befähigung aller normal organisierten Menschen zur Verstandesbildung sucht er im Einklange mit seinem Grundprincip dadurch zu führen, dass er behauptet, dass bei den Menschen alles Empfindung ist; dass dieselben nicht anders empfinden und nicht anders Vorstellungen erwerben, als mittelst der fünf Sinne; dass die größere oder geringere Feinheit dieser fünf Sinne, obwohl sie die Schattierung ihrer Empfindungen abändert, dennoch das Verhältnis der Dinge unter einander nicht verändern kann; dass demnach die größere oder geringere Überlegenheit des Verstandes unabhängig sei von der größeren oder geringeren Vollkommenheit der Organisation. Vgl. C. A. Helvetius: „Vom Menschen, seinen Geisteskräften und seiner Erziehung. Einleitung, Übersetzung und Commentar von Dr. G. A. Lindner, Pichlers W. 1877". (Zur weiteren Orientierung vrgl. d. Art. Individualität.)

Billigkeit, Gerechtigkeit, eine der fünf von Herbart s. g. praktischen Ideen, jener Grundsäulen, auf denen der sittliche Bestand des Weltbaues ruht. Das Object der sittlichen Wertschätzung sind durchgehends Verhältnisse des Wollens. Bei der Idee der Billigkeit sind es zwei wirkliche Wollen, die nicht zufällig — denn dieses würde uns zur „Rechtsidee" hinführen — sondern absichtlich an einander gerathen. Um dies zu können, darf das Wollen nicht bloße Gesinnung bleiben, sondern muss zur That werden. Hiemit ist der Eingriff des einen Wollens in das andere durch die beabsichtigte und von Erfolg begleitete That gegeben, welcher Eingriff für das letztere Wollen nicht gleichgiltig bleibt, sondern entweder als ein diesen zugefügtes Wohl begrüßt oder aber als ein ihm angethanes Wehe zurückgewiesen wird. Im ersten Falle haben wir eine Wohlthat, im zweiten eine Wehethat vor uns, in beiden liegt eine Störung eines früher vorhandenen Willenszustandes (nämlich jenes des zweiten Wollens) vor, welche nicht gleichgiltig sein kann. Wenn wir nämlich ganz absehn von der Billigung des Wohlwollens, beziehungsweise der Missbilligung des Wohlwollens, aus denen hier die Wohlthaten, dort die Übelthaten hervorgehen können, aber nicht müssen, und nur jenen Zustand betrachten, der sich ergibt, wenn Wohlthaten oder Wehethaten bereits geschehen sind: so finden wir alsbald, dass es bei diesem Zustande keineswegs sein Bewenden haben, sondern dass vielmehr etwas hinzukommen solle. Dieses Etwas ist die Vergeltung. Wohlthaten und Wehethaten sollen vergolten werden; denn die unvergoltene Wohl- und Wehethat als Störerin eines bestehenden Willensverhältnisses missfällt unbedingt. Die Vergeltung muss aber eine billige sein. Sie wird es dann sein, wenn ein gleiches Maß von Wohl oder von Wehe an den Wohlthäter oder Übelthäter zurückfällt. Die Forderung einer gerechten Vergeltung zugefügter Wohl- und Wehethaten ist die Idee der Billigkeit. Die Vergeltung der Wohlthaten heißt Belohnung, jene der Übelthaten Strafe. Die Billigkeit verlangt also, dass

Wohlthaten belohnt, Wehethaten bestraft werden. Sehr wichtig ist jedoch hiebei die Frage: *Wer soll vergelten?* Die Antwort ist verschieden bei der Wohlthat und bei der Übelthat. *Wohlthaten soll derjenige lohnen, der sie empfangen* hat. Die Gesinnung, welche empfangene Wohlthaten zu vergelten sucht, heißt *Dankbarkeit*. — Die Vergeltung der Übelthat durch den Empfänger derselben wäre *Rache*. Rache ist verwerflich, weil ihr nicht um ein gerechtes, sondern um ein möglichst großes Maß von Wehe zu thun ist, und weil sie nicht von Rücksichten der Billigkeit, sondern von jenen des *Übelwollens* geleitet wird. Der alttestamentarische Grundsatz: „*Aug' um Auge, Zahn um Zahn!*" ist durch das Christenthum gebrochen; die rächende Billigkeit ist durch die Liebe entwaffnet worden. Dessenungeachtet dauert der sittliche Ruf nach Vergeltung der Übelthaten fort. Da der Betroffene nicht selbst Rache üben darf, muss die Vergeltung einer höheren Instanz überlassen bleiben, welche erhaben ist über die Regungen des Übelwollens, und welche die böse Rache in die gerechte Strafe verwandelt. Diese höhere Instanz ist offenbar die *Gesellschaft*, welche durch ihre Organe die Strafgewalt ausübt, und in höchster Instanz *Gott*.

In Bezug auf die *lohnende* Vergeltung hat die Erziehung die Aufgabe, *dem Kinde die Gesinnung der Dankbarkeit einzuimpfen*. Dies geschieht dadurch, dass sie dasselbe auf die ihm beständig zukommenden Wohlthaten aufmerksam macht, ihm dieselben immer vor Augen hält, und auf die ihm obliegende Pflicht der Vergeltung hinweist, damit das Kind bei Zeiten lerne, empfangene Wohlthaten als moralische Bürde zu empfinden. Kinder *wissen* oft einfach *nicht*, dass das viele Gute, das sie beständig empfangen, eine Reihe von Wohlthaten bildet, welche zu vergelten ihre Pflicht ist; sie glauben vielmehr, dass sich das alles von selbst mache und dass sie auf Nahrung, Kleidung, Unterricht, ja selbst auf die Namenstagsgeschenke und den Weihnachtsbaum ein Anrecht haben. Neben der Dankbarkeit gegen Gott als den Urheber alles Guten, dann gegen Eltern, Lehrer und Wohlthäter jeder Art soll dem Kinde schon bei Zeiten eine dankbare Gesinnung gegen die *Gesellschaft* im Großen und gegen die Segnungen der gesellschaftlichen Gesittung (Civilisation) eingeflößt werden. Denn wenn auch der Einzelne gegen die besonderen Glieder der Gesellschaft keine positive Verbindlichkeit hat, indem er ihre Dienstleistungen mittelst des allgemeinen Wertmessers, des Geldes, ausgeglichen hat: so sollte er sich doch jedesmal der Segnungen der Gesellschaft bewusst bleiben, deren er sich in der Form des *Rechtsschutzes und der öffentlichen Fürsorge* bei allen Vorkommnissen des Lebens erfreut. Diese Dankbarkeit ist die edelste Quelle eines praktischen, thatkräftigen *Patriotismus*, der dem großen Ganzen durch positive Leistungen einen Theil desjenigen zurückzuzahlen bestrebt ist, was er von ihm an Wohlthaten empfangen hat und noch fortwährend empfängt. In keinem Punkte tritt die *Feinheit des moralischen Gefühls* so entschieden hervor, wie in dem Punkte der Dankbarkeit. Es ist ein Zeichen sittlicher Roheit, Wohlthaten zu empfangen, ohne sich um ihre Vergeltung zu kümmern. (Dagegen das schöne italienische Sprichwort: Chi riceve un beneficio perde la libertà: wer eine Wohlthat annimmt, verliert die Freiheit.) — In Bezug auf *Übelthaten* soll die Erziehung den Zögling gewöhnen, das natürliche Gefühl der Rache in sich zu unterdrücken, und an die Stelle derselben *Verzeihung*, die auch das Wohlwollen und die christliche Liebe erheischen, treten zu lassen. Der Affect des *Zornes*, der am meisten zur Rache entflammt, indem er wirkliche oder eingebildete Beleidigungen zurückzuweisen sucht, soll schon im Entstehen unterdrückt werden. Wie in der Gesinnung der Dankbarkeit die *Zartheit*, so tritt in der christlichen Verzeihung des angethanen Übels die *Hoheit* der sittlichen Gesinnung hervor.

Blindenerziehung. Unter Blinden versteht man jene Menschen, die blind geboren oder im frühesten Alter erblindet sind, welche daher von Licht und Farbe keinerlei Vorstellung haben. Die Blindheit setzt dem geistigen Verkehr der Blinden mit den Vollsinnigen, sowie dem Unterricht derselben keine solchen Hindernisse entgegen, wie die Gehörlosigkeit. Das wichtigste Hilfsmittel der geistigen Entwickelung, die Lautsprache, erlernt der Blinde ebenso wie der Sehende; er ist dem vollen Einflusse des Umganges mit Menschen ausgesetzt; das blinde Kind kann an dem Unterrichte in der gewöhnlichen Volksschule weit größeren Antheil nehmen, als das taube, weil ihm der Unterrichtssinn, nämlich das Gehör, nicht mangelt. Das Geistesleben der Blinden hat sogar den Vortheil, dass es von jenen Zerstreuungen und Aufregungen frei ist, die uns durch die Vermittelung des Lichtes treffen, und die manchen Menschen zu einer geistigen Vertiefung und Selbstbesinnung gar nicht gelangen lassen. Während die Taubstummen keinen hervorragenden Mann aufzuweisen haben, gibt es zahlreiche Blinde, die sich durch musikalische Leistungen, technische Kunstfertigkeit und geistige Bildung hervorgethan haben. Die drei größten Dichter: Homer, Ossian und Milton waren blind. Aus demselben Grunde ist der Gemüthszustand der Blinden ruhiger als jener der Taubstummen. Dagegen zeigen die Blinden im allgemeinen eine gewisse äußerliche Unbehilflichkeit und Ängstlichkeit, wie denn ihr Gebrechen überhaupt äußerlich mehr hervortritt, als das des Taubstummen. Das blinde Kind muss eigens angeleitet werden, sich selbst anzuziehen, zu essen und sich anständig zu benehmen. Es mangeln ihm eben die Vorbilder für Sitte und Schicklichkeit des Benehmens. Der Mangel des Gesichtssinnes wird auf kleinere Entfernungen durch den Tastsinn, auf größere durch das Gehör und theilweise auch durch den Geruch ersetzt. Der Tastsinn der Blinden ist hoch entwickelt und wirkt durch Vermittelung fremder Körper, z. B. durch den Stab, womit der Blinde die Umgebung befühlt, durch die Fußbekleidung, durch Messer und Gabel u. s. f. hindurch. Auf größere Fernen wirkt das Gehör orientierend. Mittelst desselben unterscheidet der Blinde nach der eigenthümlichen Reflexion des Schalles, ob er sich in einem Garten, im Walde, auf der Haide, oder in einem Zimmer befindet, ob das Zimmer hoch oder niedrig, groß oder klein, voll oder leer sei. Das blinde Kind wird durch sein Gebrechen zu einer besonderen Aufmerksamkeit, einem steten Aufhorchen angehalten; und da es die Dinge, die es nicht sieht, erst durch eine sorgfältige Prüfung aller ihrer Eigenschaften zu erkennen vermag, zeigt es eine größere Sammlung und ein richtigeres Urtheil als das sehende Kind. Blinde zeichnen sich durch ein vorzügliches Gedächtnis aus; denn sie sind angewiesen, vieles, was der Sehende jeden Augenblick mittelst des Auges erreichen kann, in ihrem Gedächtnis zu hinterlegen. —

Was nun den Blindenunterricht selbst betrifft, so kann das blinde Kind an allen Unterweisungen theilnehmen, welche durch die Lautsprache vermittelt werden; wie beim Unterrichte in Religion, Kopfrechnen, Sprachlehre, Geschichte. Einen eigenthümlichen Vorgang erheischt der Blindenunterricht bei jenen Fächern, wo die Anschauung mittelst des Auges in den Vordergrund tritt. Hieher gehört: 1. das Lesen, 2. das Schreiben, 3. die Anschauung im weiteren Sinne. Beim Lese-Unterricht der Blinden bedient man sich ähnlicher Vorrichtungen, wie bei dem Unterrichte der Sehenden. Es sind dies ABC-Tafeln, Setzkästen mit beweglichen Buchstaben und Fibeln; nur dass die Buchstaben tastbar sein müssen, damit der Blinde sie greifen könne. Sehr zweckmäßig sind die Setz- oder Lesekästen, bei denen tastbare Buchstaben in alphabetischer Ordnung in Fächer gebracht sind, aus denen sie der Blinde herausgreift, um auf einer Tafel durch entsprechende Aneinanderreihung derselben Worte zu bilden. Hierauf geht man zur Fibel mit erhabener Schrift über. Die größten Schwierigkeiten bietet der Unterricht im Schreiben dar. Es gilt jetzt allgemein als Grundsatz, dass man Blinde nicht

die Handschrift der Sehenden schreiben lassen solle, schon deshalb nicht, weil sie selbst dieselbe nicht lesen könnten: sondern daſs man hiebei zu einem mechanischen Verfahren mittelst eines einfachen Apparats greife. In dieser Beziehung stehen sich gegenwärtig zwei Systeme gegenüber. Am gebräuchlichsten ist wohl die Handdruckschrift mit Stachelbuchstaben von J. W. Klein. Der Blinde schreibt nicht, sondern er setzt und druckt zugleich mittelst beweglicher Lettern, bei denen die Figur des Buchstabens aus aneinandergereihten, eckig zugeschliffenen Nadelspitzen in Stachelschrift ausgeführt ist (Siehe die Figur), und die in einem Setzkasten in alphabetischer Ordnung zur Rechten des Blinden gestellt sind. Zur Aufnahme des Papiers dient eine freie Tafel von Filz oder Flanell, über die ein Rahmen mit festen Querstäben gelegt wird, der das Papier festdrückt und die unverrückbaren Zeilen für die einzusetzenden Lettern enthält. Zwischen diesen Zeilen, von denen die unterste als die erste genommen wird, werden die beweglichen Buchstaben einer nach dem anderen von links nach rechts mit der rechten Hand senkrecht eingesetzt, dann von der linken Hand gefaſst und mit der rechten Hand abgedruckt. An den ersten eingedrückten Buchstaben lehnt sich der zweite an; die linke Hand hat nun zwei Buchstaben zu halten, während die Rechte den zweiten abdruckt. Ist dies geschehen, läſst die linke Hand den ersten Buchstaben, den zweiten aber festhaltend, aus, und die rechte gibt ihn in sein Fach zurück; dies wiederholt sich nun so oft, bis das Wort gedruckt ist, worauf ein Spatium eingesetzt wird, damit die Wörter gehörig geschieden werden. Nach der Arbeit wird die Tafel, die zugleich den beweglichen Deckel des Apparates bildet, obenauf in den Falz des Rähmchens gelegt und mit ganz einfachen Vorrichtungen festgemacht. Der ganze Apparat wiegt beiläufig 1 Ki. und kann von jedem Kinde unter dem Arm getragen werden. Die Buchstaben sind die groſsen Anfangsbuchstaben der lateinischen Druckschrit, die sich durch ihre Einfachheit auszeichnen. Wird das Blatt umgekehrt, so kann die Stachelschrift von dem Blinden mittelst der Fingerspitzen abgelesen werden. — Noch einfacher ist das System der tastbaren Punktschrift von Louis Braille. Die Buchstaben dieser Schrift sind Gruppierungen von höchstens vier Punkten, die auf zwei bis drei parallelen Linien vertheilt sind, nämlich:

Diese zehn Gruppen bilden die Grundzeichen, aus denen durch Hinzufügung eines dritten Punktes auf einer dritten Linie entweder nach rechts oder nach links weitere zweimal zehn Zeichen hervorgehen. Der dazu gehörige Schreibapparat ist höchst einfach:

Eine Blechtafel mit gefurchtem Boden, um die drei Grundlinien der Zeile anzudeuten; ein Gitterlineal, welches von unten nach aufwärts rückt und in dessen viereckigen Ausschnitten, die drei Furchen umfassen, je eine Gruppe von Punkten als ein Buchstabe eingedrückt wird, und endlich ein Griffel mit einem stumpfen eisernen Stift, mit dem man die Punkte in das Papier so eindrückt, dass sie auf der Rückseite desselben tastbare Erhebungen bilden. Die einzige Schwierigkeit beim Schreiben besteht hier darin, dass die Zeichen verkehrt gebildet werden müssen, um auf der Rückseite, welche die Leseseite ist, aufrecht zu erscheinen. Der Apparat ist nur $1/2$ Pfund schwer und kostet etwas über einen Gulden. Dieses System, welches unleugbare Vorzüge besitzt, hat nur den Nachtheil, dass die Schrift von jener der Sehenden abweicht, daher von diesen nicht gelesen werden kann, während die Klein'sche Schrift auch für den schriftlichen Verkehr zwischen Sehenden und Blinden passt.

Bei diesen Eigenthümlichkeiten, welche der Unterricht der Blinden darbietet, kann derselbe mit Erfolg nur an besonderen hiezu eingerichteten und mit eigens vorgebildeten Lehrern versehenen Anstalten ertheilt werden. Es sind dies die Blindenanstalten. Ihre Aufgabe geht dahin, Blinde aller Kategorien, sowohl Blindgeborene, als auch Blindgewordene, sofern sie noch im bildungsfähigen Alter stehen, als nützliche Mitglieder dem bürgerlichen Leben einzureihen; und sind diese Anstalten nicht zu verwechseln mit den oft missbräuchlich so benannten Heil- und Versorgungsanstalten oder Asylen für Augenkranke und Blinde; denn sie sind reine Erziehungs- und Bildungsanstalten. Als der eigentliche Schöpfer dieser Bildungsanstalten wird der Franzose Valentin Hauy genannt, welcher mit Hilfe der selbst blinden Therese von Paradies aus Wien 1784 die erste derartige Anstalt in Paris errichtete. Bald fand dieselbe in anderen Ländern eifrige Nachahmung, besonders aber bildeten sich nach ihrem Muster mehrere derselben in England und Deutschland; 1804 eine in Wien durch Klein, 1805 in Berlin durch Zeune, 1808 in Prag durch v. Platzer und 1809 in Dresden durch Flemming. Gegenwärtig finden wir die Blindenanstalten über alle Culturstaaten verbreitet, am größten ist ihre Zahl jedoch in Deutschland und Österreich, denn diese beiden Staaten haben deren mehr aufzuweisen, als alle übrigen Länder zusammen. In dem großen Rußland gibt es nur 3, in England 27, Preußen hat 25, Sachsen 3, Nordamerika 23, Frankreich 16, Belgien 8, Österreich 8, Süddeutschland 7, Schweden 2, Norwegen 2, Spanien 2 Brasilien 1 Blindenanstalt. In dem mittleren Striche von Europa zählt man auf 12 bis 1300 Einwohner einen Blinden. In Norwegen kommt ein Blinder auf 733, in Thüringen auf 995, in England auf 1037, in Italien auf 1218, in der Schweiz auf 1368, in Schweden auf 1419, in Sachsen auf 1635, in Preußen auf 1650, in Österreich auf 1785, in den Vereinigten Staaten auf 2490 Einwohner. In Deutschland gibt es im Ganzen 40.000 Blinde. Der Schulunterricht in der Anstalt für blinde Kinder umfasst die üblichen Fächer der Elementarschule und führt den blinden Zögling so weit, dass er mit gutem Erfolge Bildungsanstalten anderer Art besuchen kann. Dabei muss jedoch die untergeordnete Lebensstellung der meisten Zöglinge berücksichtigt werden und es ist darauf hinzuarbeiten, dass die meist mittellosen Blinden ihrem eigentlichen Lebenszwecke nicht entfrembet werden. Das Lesen wird dem Schüler durch eine plastische Druckschrift ermöglicht; die in Deutschland üblichste ist die römische Unzial- oder Lapidarschrift in Punktierdruck. In der Stuttgarter Bibelanstalt ist die ganze Bibel alten und neuen Testamentes in dieser plastischen Schrift gedruckt und wird zu sehr mäßigem Preise verkauft. In Berlin und Breslau ist die ähnliche Stachelschrift landläufig, deren aus feinen Spitzen bestehende Typen das Papier durchstechen. In England und Amerika druckt man, indem man die hochkantigen Typen dem angefeuchteten Papier einpresst. In Amerika erscheint sogar eine plastisch gedruckte Zeitschrift für Blinde. Die

wichtigsten Schriftarten der Blinden sind die Braille'sche Punktierschrift zum Schulgebrauche und die Hebold'sche Buchstabenschrift zum Außenverkehr. Als Hilfsmittel für die Anschauungslehre werden Sammlungen von Naturalien, Münzen, Droguen und überhaupt Gegenstände verwendet, die im Leben eine Rolle spielen, daher werden auch vorzüglich die verschiedenen Werkzeuge und Modelle in der Schule vorgeführt. Beim geographischen Unterricht werden die sogenannten Reliefkarten, dann zerlegbare Landkarten, Tellurien und Planetarien in Anwendung gebracht, und bei der Geometrie verwendet man die nach dem Euklid'schen Systeme in Holz gearbeiteten Figuren, während der Rechenunterricht nur Sache des Verstandes und Gedächtnisses ist und jedes Mechanismus entbehrt. Was den Turnunterricht anbelangt, so wird derselbe an den gewöhnlichen Geräthen geübt und der blinde Schüler leistet dabei nicht weniger als der sehende, denn die starke geübte Hand ersetzt ihm dabei ganz das Auge und es ist auch dieser Unterricht für die Gesundheit des Blinden um so zuträglicher, weil er seiner Natur nach mehr zur Ruhe und passiven Bewegung geneigt ist. Der Musikunterricht, der in die Instrumentalmusik und den Gesang zerfällt, wird entweder nach fühlbaren Noten oder nach dem Gehör ertheilt. Es wird gewöhnlich dem Blinden ganz irrig ein besonderes Musiktalent zugesprochen, indem man Schärfe des Gehörs, ein besonderes Wohlgefallen an der Tonkunst, sowie eine entschiedene Beharrlichkeit bei Überwindung der Schwierigkeiten als musikalisches Talent auffasst. Blinde bringen es gewöhnlich zu einer gewissen Fertigkeit auf einem oder dem anderen Instrumente, aber in die wirkliche Kunstsphäre erheben sie sich in den seltensten Fällen. Hingegen gewährt das Erlernen des Pianofortestimmens den Blinden, die mit feinem Gehör eine gewisse musikalische Begabung verbinden, in größeren Städten Beschäftigung und Auskommen. — In den deutschen Blindenanstalten werden die Blinden hauptsächlich zu gewerblicher Thätigkeit angeleitet, damit sie in den Stand gesetzt werden, selbständig ein Handwerk oder Gewerbe zu betreiben und dadurch zu thätigen Mitgliedern der Gesellschaft gemacht werden. Die gewöhnlichsten Handwerke der Blinden sind das Schuhmacher-, Seiler- und Korbmacherhandwerk; weiter beschäftigen sie sich aber auch mit der Verfertigung von Bürsten, von Matten aller Art aus Stroh, Binsen oder Schilf, mit Flechten von Rohrstuhlsitzen u. dgl.; von weiblichen Arbeiten verdienen genannt zu werden das Stricken, Häkeln, Nähen und vorzüglich das Dressieren von Haaren zu Perrücken. Die Fürsorge der Anstalt für ihre Zöglinge dauert auch noch nach ihrer Entlassung fort und begleitet dieselben mit Rath und That, ohne ihnen jedoch das Recht der Selbstbestimmung zu schmälern.

Literatur: F. Entlicher, Das blinde Kind im Kreise seiner Familie und in der Schule seines Wohnortes. Wien, 1872. — M. Pablasek, Die Fürsorge für die Blinden von der Wiege bis zum Grabe. Wien, 1867. — Joh. Klein, Über die Eigenschaften und die Behandlung der Blinden. Prag, 1808. — Derselbe, Lehrbuch zum Unterricht der Blinden, um ihren Zustand zu erleichtern, sie nützlich zu beschäftigen und sie zur bürgerlichen Brauchbarkeit zu bilden. Mit 6 Kupfertafeln. Wien, 1819. — Derselbe, Geschichte des Blindenunterrichtes und der den Blinden gewidmeten Anstalten. Wien, 1837. — Derselbe, Anleitung, blinden Kindern die nöthige Bildung in den Schulen ihres Wohnortes und im Kreise ihrer Familien zu verschaffen. 2. Aufl. Wien, 1845. — Heilpädagog, Zeitschrift für Erziehung taubstummer, blinder, schwachsinniger und besserungsbedürftiger Kinder. Redigiert von Paul Hübner. Wien, A. Pichler's Witwe und Sohn. 1871. — Dr. W. Lachmann, Die Blindentafel, ein Hilfsmittel für Blinde zum Rechnen, Lesen und Schreiben. Braunschweig, 1841. — Derselbe, die Blindentafel, der Rechenkasten für Blinde und die ektypographische Punktschrift. Braunschweig, 18[illegible]. — Stumpf, Der Blinde in seinem körperlichen, sittlichen und geistigen Zustande. Augsburg, 1860. — Ohlwein, Das Blindenwesen der Jetztzeit. Jena, 1877 (Allg. Schulzeitung 1877 Nr. 35 bis 39). — Derselbe, Über den gegenwärtigen Stand des Blindenunterrichtes. Jena, 1876 (Allg. Schulzeitung Nr. 7 bis 9).

Boccaccio. Giovanni Boccaccio, geb. 1313 in Florenz, gest. 1375 in Certaldo. Von seinem Vater, einem florentinischen Kaufmanne, zum Handelsstande bestimmt, war

er vom 10. bis zum 16. Jahre bei einem Kaufmanne in der Lehre. Nachdem dieser Beruf sowie das Studium des canonischen Rechtes ihm nicht zusagten, faßte er 1348, als er das Grabmal Vergil's bei Neapel besuchte, den Entschluss, sich ganz den Wissenschaften und der Poesie zu widmen. Er durchreiste Italien, verweilte längere Zeit in Neapel, wo er die Gunst der Königin Johanna und der Prinzessin Marie, König Roberts natürlicher Tochter, die er in seinen Dichtungen als Fiammetta verherrlicht, gewann. Er wurde auch mit Petrarca bekannt und erhielt 1373 den in Florenz zur Erklärung Dante's errichteten Lehrstuhl. — Boccaccio wurde durch sein Werk „Decamerone" der Begründer der classischen italienischen Prosa. In diesem Werke, zu dessen Abfassung Boccaccio durch die 1348 in Florenz herrschende Pest veranlasst wurde, zeichnet er in 100 Novellen, die in 10 Tagen von einer aus 7 Damen und 3 Männern bestehenden Gesellschaft erzählt werden, Menschen aus allen Ständen und Altersclassen. Die Darstellung selbst ist voller Leben und Humor, geht jedoch häufig auf das Gebiet des Unsittlichen über. — Eine ganz besondere Thätigkeit entwickelte Boccaccio für das Wiederaufblühen der classischen Studien. Er sammelte Handschriften der Classiker, besorgte Abschriften und kam auch auf den Gedanken, die Handschriften mit einander zu vergleichen und eine aus der anderen zu verbessern. Er scheute überhaupt keine Arbeit, wenn es sich um die Sicherstellung des Textes eines classischen Dichters handelte. Die Kenntnis der griechischen Sprache hatte ihm Leontius Pilatus beigebracht und ihn mit Homer vertraut gemacht. In diesem seinem Eifer für die Anregung der classischen Studien nahm Boccaccio Stellung gegen die Scholastik. Doch hatte er vor der scholastischen Theologie die größte Achtung und gefiel sich sogar in ihrer geheimnisvollen Terminologie; gegen die scholastische Philosophie fuhr er oft los, während er auf diesem Gebiete Aristoteles als die würdigste Autorität anerkannte. Gegen die Hierarchie und die Mönche finden sich die stärksten Ausfälle. So in der Erzählung vom Pariser Juden Abraham, der von einem Christen überredet wird, sich taufen zu lassen; er aber, um sicher zu gehen, reist nach Rom, dem Mittelpunkte der Christenheit. Dort findet er nun die ganze Geistlichkeit in einem sittenlosen Zustande und nimmt dann, nach Paris zurückgekehrt, das Christenthum dennoch an, „weil es trotz der Verderbnis des Hirten und der Heerde immer leuchtender und glorreicher hervortritt". — Unter den Ausgaben des Decameron sind erwähnenswerth die von Biagoli 1823 und Fanfani 1857; deutsch von Keller 1860 und Diezel 1855. Sämmtliche Schriften Boccaccio's sind herausgegeben von Moutier 1827.

Bosnien und Herzegowina. Das Volksschulwesen dieses neuen österreichischen Occupations-Landes befindet sich auf einer sehr niedrigen Stufe und man findet daselbst selten jemanden, der lesen und schreiben kann. In den bosnischen Schulen ist der confessionelle Charakter zum Hauptprincip erhoben und dem entsprechend theilen sie sich in mohamedanische, römisch-katholische und griechisch-orientalische. Die mohamedanischen Schulen gliedern sich neuerdings in Elementarschulen (mektebi sibiani), Clericalschulen (medrese) und Bürgerschulen (mektebi ruždija). Elementarschulen gibt es überall, wo sich ein türkischer Tempel befindet, dieselben gleichen jedoch unseren Volksschulen gar nicht; denn der Unterricht in denselben beschränkt sich nur auf das Auswendiglernen gewöhnlicher Gebete und einiger Koransprüche. Vom Lesen, Schreiben oder Rechnen ist nahezu keine Rede. Die Clericalschulen befinden sich meist in Städten und dienen zur Heranbildung von Geistlichen und Richtern. Auch hier wird auf den Koran das größte Gewicht gelegt und als Lehrgegenstände treten nur noch arabisch-türkische Sprache und Elemente aus der Geschichte und Arithmetik hinzu. Diese Art von Schulen hat in letzterer Zeit sehr an Wert verloren, weil der wohlhabende

Mohamedaner seine Söhne zur höheren Ausbildung nach Konstantinopel schickt. Die Adadija, eine Art „Bürgerschulen“ wurden vom Sultan Abdul Medschid errichtet, und zwar mit der Absicht, sie Kindern aller Confessionen zugänglich zu machen, was jedoch nicht erreicht wurde; die Christen fürchteten den mohamedanischen Geist derselben und die Mohamedaner behaupteten, es würden daselbst christliche Lehrgegenstände vorgetragen, und so kam es, dass im Jahre 1876 nur mehr 24 solcher Bürgerschulen bestanden. — Die römisch-katholischen Schulen datieren erst vom Jahr 1848, bis dahin hatten die Katholiken in Bosnien keine Schulen. Den Unterricht leiten die Franziskaner; weltliche, pädagogisch gebildete Lehrer gibt es daselbst fast gar nicht; an den Mädchenschulen wirken Nonnen. Obzwar in diesen Schulen die Verhältnisse günstiger sind als in denen der Mohamedaner, so entsprechen dieselben dennoch nicht im mindesten den Volksschulen der Culturstaaten. Der naturkundliche Unterricht ist arg vernachlässigt und wird erst in neuesterr Zeit mit der Pflege desselben begonnen und die Lehrgegenstände beschränken sich auf Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen und auf die elementarsten Begriffe aus Geographie und Geschichte. — Die griechisch-orientalischen Schulen wurden in Bosnien und der Herzegowina errichtet, als die Katholiken ihre confessionellen Schulen gründeten. Diese Schulen, welche ihre Lehrkräfte theilweise aus Dalmatien, Syrmien und Serbien erhielten, können noch verhältnismäßig günstige Unterrichtserfolge aufweisen. Durch reiche Kaufleute wurden dieselben auf materielle Weise so unterstützt, dass sie sich rasch vermehrten und man im Jahre 1879 deren schon 57 zählte. Lehrgegenstände sind daselbst folgende: Religionslehre, Lesen, Schreiben, Rechnen, einiges aus der Geographie und Geschichte und etwas Naturkunde. — Für die Ausbildung der Lehrer wird in diesen Ländern gar nichts gethan, Lehrerbildungsanstalten gibt es nicht, und da auch keine Schulbehörden bestehen, so ist der Lehrer ganz rechtlos und vom Geistlichen abhängig. Dieser kann ihn entlassen und ganz willkürlich über ihn verfügen. Die Lehrer sind daher oft ganz verkommene Leute, welche ihre geringen Kenntnisse den Schülern mit Hilfe der Ruthe beizubringen suchen und theils von den Eltern der die Schule besuchenden Kinder, theils von den Mönchen, Geistlichen oder Ortsältesten, von denen sie angestellt werden, kümmerlich erhalten werden. — Jetzt nimmt sich die österreichische Regierung der Schulen Bosniens an und am 6. Juli 1879 erließ der Landescommandierende eine Verordnung, in der es heißt: „Ich wünsche, dass überall, wo es nur möglich ist, in jedem Bezirke, nach Möglichkeit auch in jedem größeren Orte, Volksschulen errichtet werden, in welchen die Kinder ohne Religionsunterschied im Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichtet werden. Zur Aushilfe können als Lehrer tüchtige Militärpersonen genommen werden, und die niederen administrativen und Militärbehörden können dazu geeignete Personen wählen. In solchen Schulen ist kein Religionsunterricht zu ertheilen, weil ihn die Kinder bei ihren Geistlichen erhalten werden. Freitag und Sonntag sind Ferialtage, und außerdem haben die Kinder an verschiedenen Festtagen die Schule nicht zu besuchen. Die Volksschulen sind für Kinder von 6--12 Jahren bestimmt, doch können auch Ausnahmen gestattet werden. Ob Kinder in einer oder in mehreren Classen Unterricht erhalten sollen, entscheidet die politische Behörde. Für die Schulen haben die Gemeinden Zimmer und Brennholz zu besorgen. — Die unumgänglich nothwendigen Bücher und Schreibrequisiten besorgt auf besonderes Ansuchen die Regierung; Militärpersonen, welche in der Schule zu thun haben, wird die Regierung auf Grund motivierter Vorschläge Remunerationen geben, insbesondere dann, wenn das Resultat ihrer Arbeit ein befriedigendes war. Die Aufsicht über diese Schulen führen die Bezirks-, und wenn nothwendig, auch die Gemeindebehörden.“ — Eine Verordnung der Landesregierung für Bosnien und Herzegowina bestimmt: „In Sarajewo werden mit 1. October 1879 zwei Lehrcurse zur Erlernung des Lesens und Schreibens der Landessprache mit lateinischer Rund-

schrift errichtet. In diese Lehrcurse werden Kinder vom 7. bis zum 10. Jahre aufgenommen. Der Unterricht in jedem derselben wird durch einen Lehrer ertheilt, den die Landesregierung zu diesem Zwecke ernennt. Derselbe bezieht das Gehalt aus Landesmitteln. Die Lehrbücher und Lehrmittel werden von der Landesregierung vorgeschrieben. Die Schulzimmer hat die Stadtgemeinde in Sarajewo beizustellen und sie muss für deren Reinhaltung Sorge tragen. Dieselbe besorgt auch die Schulbänke und die erforderlichen Lehrmittel." — Als Österreich dieses Occupationsgebiet bezog, gab es in den sechs politischen Kreisen desselben im Ganzen 645 Schulen alten Systems. Von diesen waren 18 Ruždie-Schulen, 18 Medressen, 499 Mehtebs und 110 Elementarschulen (54 römisch-katholische und 56 griechisch-orientalische). Im Durchschnitte entfällt in Bosnien-Herzegowina bei einer Gesammtbevölkerung von 1,158.440 Seelen auf je 1807 Bewohner 1 Schule. — Die Landesregierung entwickelt seither eine rege Thätigkeit zur Förderung des bosnischen Unterrichtswesens. Sie hat bereits 24 Volksschulen errichtet und 14 von Gemeinden errichtete, von diesen aber freiwillig der Landesregierung unterstellte Volksschulen subventioniert. An diesen 38 Volksschulen wirkten 40 Lehrer und 4 Lehrerinnen. Unter den ersteren befanden sich 13 Lehrer von Beruf, 23 k. k. Unteroffiziere, 1 Geistlicher, 1 Realschul-Maturant und 2 Personen ohne Standesangabe. Unter den Lehrerinnen sind 1 Bosniakin als Leiterin der katholischen Volksschule zu Fojnica, 2 Kroatinnen und 1 Deutsche. Von der Landesregierung errichtete Bürgerschulen bestehen in Sarajevo, Travnik, Banjaluka und Bihać. Eine Mädchenschule in Sarajevo, nicht confessionell, mit 3 Lehrerinnen wird von der Landesregierung ausgehalten und zählt 163 Schülerinen. Die von der Landesregierung errichteten und unterhaltenen Schulen wurden 1880/1 von 2067 Schülern, 282 mohamed. 914 katholischer, 756 orthodoxer, 115 jüdischer Confession besucht. Die Zahl der Schulen in Bosnien ist allerdings klein, was daraus zu erklären ist, daß Bosnien und die Herzegowina nur 74 Städte und Marktflecken haben und die Dörfer aus stundenweit zerstreuten Häusern bestehen. So lange daher keine Ortschaften und Dörfer angelegt werden, kann die Zahl der Schulen nicht bedeutend vermehrt werden. In Sarajevo gibt es jetzt 32 Mektebs mit 1200 Schülern, 36 Hodžas, 5 Medzesen, 5 Softas und 3 Lehrern. Die Bürgerschule am Bendbaši mit 180 Schülern, die städtische Mädchenschule mit 150 Schülerinen, die sechsklassige orthodoxe Knabenschule, wo in der 5. und 6. Classe auch Latein facultativ vorgetragen wird, mit über 200 Knaben, die orthodoxe Mädchenschule mit 120 Schülerinen, die Schule der Miß Irby — ein Waisenhaus mit 40 Knaben und Mädchen, das k. k. Knabenpensionat mit 74 militärisch uniformierten Schülern, das k. k. dreiklassige Real-Gymnasium mit 133 Schülern, die Mädchenschule der barmherzigen Schwestern mit circa 100 Schülerinen mögen hier Erwähnung finden. —

Brasilien, welches 15 mal so groß ist als Frankreich und etwa 10—11 Millionen Einwohner zählt, ist im Volksunterrichte noch sehr zurückgeblieben. An der Spitze des Schulwesens steht wie bei uns der Unterrichtsminister. Das Land besteht aus 22 Provinzen, in denen der betreffende Präsident die höchste Aufsicht über den Unterricht führt; der Stellvertreter desselben ist der Generalinspector. In einigen dieser Provinzen gibt es Unterrichtsbezirke, die der Aufsicht von Inspectoren unterstehen; in anderen hat man „außerordentliche Visitatoren", welche die Schulen unverhofft besuchen. Brasilien zählt 5800 öffentliche Schulen, die von 200.000 Schülern besucht werden; dagegen gibt es zweimal so viel Privatschulen, deren Besuch wohl dreimal so groß ist, als derjenige der ersteren. Die Schulen sind in fast allen Provinzen in zwei Grade getheilt, wobei sich die Schulen ersten Grades nur auf Lesen, Schreiben und Rechnen beschränken. — Der Staat verausgabt für Schulzwecke jährlich die Summe von 2,626.207 Dollars.

Die Zahl der Primärschulen des Reiches beläuft sich auf über 3600; der Elementarunterricht ist überall frei, die Kinder der Armen bekommen sogar Schulbücher und auch Kleidung umsonst. Der Schulzwang besteht erst seit 1872 und demzufolge sind Eltern und Vormunder verpflichtet, die Kinder vom 6. bis zum 14. Jahre in die Schule zu schicken. Eine Hauptursache des geringen Fortschrittes im brasilianischen Schulwesen ist der Mangel an befähigten Lehrern. Die Lehrer sind schlecht gezahlt und betrachten deshalb das Lehramt nur als ein Übergangsstadium zu lohnenderer Arbeit, deshalb hat auch Brasilien bessere Lehrerinnen als Lehrer. Bis zum Jahre 1846 gab es noch daselbst kein Lehrerseminar, seit diesem Jahre haben sich jedoch in den Provinzen Alagoas, Pernambuco, Bahia, Rio, de Janeiro und Rio Grande do Sul Seminare zur Ausbildung für junge Leute beider Geschlechter gebildet, welche an den Lehramtscandidaten nur sehr geringe Anforderungen stellen, weshalb auch die Vorbildung des Lehrers sehr mangelhaft ist. Die definitive Anstellung erfolgt nach sieben Jahren guter Amtsführung ohne besondere Prüfung. In jüngerer Zeit ließ sich die Regierung über den Stand des Unterrichts in deutschen Volksschulen belehren und warb für die Schulen Brasiliens deutsche Lehrer und Lehrerinnen, die besonders auch mit der Methode Fröbel's vertraut waren. Jetzt beziehen die Lehrer in den Städten den Gehalt von 700—900 Dollars jährlich und am Lande 400—600, wozu jedoch freie Wohnung und die Benützung eines Stück Landes kommt. Lehrerinnen stehen hinsichtlich des Gehaltes und in jeder anderen Beziehung mit den Lehrern auf gleicher Stufe. Wer Privatunterricht ertheilen will, muss sich einer Prüfung unterziehen, wenn er sich nicht sonst durch ein Diplom von einer anerkannten auswärtigen Facultät ausweisen kann. — Zu den Unterrichtsgegenständen der Elementarschule gehört Geometrie, namentlich Landvermessung, Zeichnen, Musik und Turnen. Die Geschlechter werden besonders unterrichtet, die Knaben von Lehrern, die Mädchen von Lehrerinnen; körperliche Züchtigung ist verboten. In Südbrasilien gibt es eine Menge deutscher Schulen, nicht nur in den Städten, auch auf den Kolonien. An diesen Schulen arbeiten seminaristisch vorgebildete Lehrer aus Deutschland mit Eifer und gutem Erfolge. Die Regierungsschulen, welche auch deutsche Kinder unterrichten, können in den seltensten Fällen mit diesen deutschen Schulen, welche von der Schulgemeinde erhalten werden, concurrieren. Die Lehrer an denselben sind Privatangestellte, ihr Gehalt wird durch einen Contract mit der Schulgemeinde bestimmt und sind dieselben meist schlecht gestellt.

Braunschweig. Das Volksschulwesen des Landes hat, wie es im evangelischen Deutschland überhaupt der Fall ist, seine Wurzel in der Reformation. In der Stadt Braunschweig, die damals noch den Herzögen gegenüber eine fast ganz unabhängige Stellung behauptete, ordnete Bugenhagen's (s. d.) Kirchenordnung neben den lateinischen Schulen auch deutsche Knaben- und Jungfrauenschulen an. Im Herzogthume führte die Reformation der Herzog Julius durch. In der nach dem Muster der Württemberg'schen Kirchenordnung 1569 von ihm erlassenen Braunschweig'schen Kirchenordnung wurde für die Flecken des Landes die Errichtung deutscher Schulen anbefohlen. Das Wenige, was dadurch für den Volksschulunterricht erreicht worden sein mag, zerstörte der 30jährige Krieg wieder. Um den verderblichen Folgen desselben zu steuern, erließ daher der treffliche und gelehrte Herzog August der jüngere eine neue Schulordnung (1651), nach welcher im ganzen Lande „in allen und jeden Dörfern und Flecken" Schulen gehalten werden sollten. Mit größerem und dauerndem Erfolge unternahm jedoch 100 Jahre später der auch sonst durch die Hebung des Landes hochverdiente Herzog Karl I. durch die Schulordnung von 1753 für eine gedeihliche Entwicklung des Landschulwesens in einer der Zeit angemessenen Weise nach Kräften Sorge zu tragen. Zugleich gründete der Fürst,

damit es dabei nicht „an dem Ersten und Vornehmsten," nämlich an tüchtigen Schulmeistern fehle, die Seminar-Anstalten in Braunschweig und Wolfenbüttel, (1753), sowie die Präparationsschule (Präparandenschule) zu Marienthal (1773 nach Helmstädt, und von hier 1817 nach Wolfenbüttel verlegt.) Die späteren Fortschritte und Verbesserungen im Volksschulwesen verdankt das Land der segensreichen Regierung des Herzogs Wilhelm (seit 1831). Wichtig in dieser Beziehung sind besonders: 1. Gesetz, die Schulpflichtigkeit und das Schulgeld in den Landgemeinden betreffend vom 23. April 1840; 2. Gesetz, die Schulpflichtigkeit in den Städten und in den mit einer Bürgerschule versehenen Flecken betreffend vom 12. Mai 1840; 3. Ausschreiben des herzoglichen Consistoriums vom 12. November 1840, welches namentlich die Lectionspläne der Landschulen normiert; 4. das wichtige Gesetz über die Gemeindeschulen, vom 8. December 1851. Es enthält die Rechte und Pflichten der Gemeinden rücksichtlich der Schulen, die Bestimmungen über die zuständigen Behörden, über die Prüfung, Anstellung, Besoldung und die sonstigen Rechtsverhältnisse der Lehrer &c. 5. Gesetz, die anderweitige Regulierung der Gehalts- und Pensionsverhältnisse der Lehrer, sowie die Anstellung von Lehrerinnen betreffend von 17. April 1873. Das Wesentlichste aus diesen Gesetzen ist Folgendes: Jedes Kind ist vom vollendeten fünften Lebensjahre an zum Besuche einer Volksschule verpflichtet, wenn es nicht anderweitig entsprechenden Unterricht genießt. Die Schulpflicht dauert bis zum vollendeten 14. Jahre und findet ihren Abschluss durch die Confirmation. Die Schulversäumnisse werden durch Geld- oder Gefängnisstrafen gesühnt. — Die unterste Schulbehörde ist der Schulvorstand; jede evangelisch-lutherische Dorf- und Stadtschule hat einen solchen. Derselbe besteht in den Landgemeinden aus dem Kirchenvorsteher, dem Gemeindevorsteher, je einem Mitgliede des Kirchenvorstandes und des Gemeinderathes und dem Schullehrer als berathendem Mitgliede ohne Stimmrecht. In den Städten gehört zum Schulvorstande außer dem Vorsitzenden des Magistrats, dem ersten Geistlichen und je einem Mitgliede der Stadtverordneten und des Kirchenvorstandes der Schuldirigent und bei Berathung von innern Angelegenheiten einer Schule der erste Lehrer derselben. Der Schulvorstand hat sein Augenmerk hauptsächlich den äußeren Angelegenheiten der Schule zuzuwenden; für die innern sorgt auf dem Lande der Ortsgeistliche als Localschulinspector. Eine höhere Instanz ist der Schulinspector, dessen Stellung in der Regel mit der des kirchlichen Superintendenten verbunden ist. Braunschweig ist in 28 Schulinspectionen eingetheilt. Die innern Angelegenheiten in der Stadtschule leitet ein von der Landesregierung bestätigter Dirigent (Schuldirector) unter unmittelbarer Beaufsichtigung der höchsten Schulbehörde, des Consistoriums. Die Lehrer der Volksschulen erhalten ihre Ausbildung in den herzoglichen Lehrerseminarien in Wolfenbüttel und Braunschweig. Beide haben in den letzteren Jahren insofern eine Umgestaltung erfahren, als die ehemaligen Vorbereitungsclassen mit den Seminarclassen zu Gesammtanstalten vom Staate vereinigt worden sind. Das Seminar in Braunschweig lehnt sich in der untersten Classe an den Standpunkt der obersten Classe der städtischen 7classigen Bürgerschulen und zählt jetzt in fünf Classen 60 Zöglinge. Das Seminar in Wolfenbüttel hat 6 Classen, 3 Präparanden- und 3 Seminarclassen. Die Frequenz betrug Ostern 1881 86 Seminaristen und 127 Präparanden. Beide Anstalten, die Externate sind, bilden Lehrer für Stadt- und Landschulen. Auch in Blankenburg werden Lehrer gebildet; doch sind es immer nur Einzelne. Dieselben erwerben sich in dem dortigen Gymnasium bis zur Secunda die allgemeine Vorbildung, worauf sie in besonders getroffenen Lehreinrichtungen die weitere seminaristische Bildung erlangen. Die aus den Seminarien abgehenden Zöglinge haben ihre Reife in einer jährlich zu Ostern stattfindenden Prüfung, dem sogenannten Tentamen, nachzuweisen. Die Zöglinge der Blankenburger Anstalt werden in Wolfenbüttel tentiert. Für weitere

Ausbildung im *Tentamen* gut bestandener Seminaristen, namentlich für Besetzung der Stellen an den *Bürgerschulen* des Landes, bieten die mit den Seminarien in Braunschweig und Wolfenbüttel verbundenen sogenannten *Haupt-Seminarien* Gelegenheit. Die Mitglieder derselben, auch Seminaristen I. Classe genannt, finden in wöchentlichen, von den Seminardirectoren geleiteten Conferenzen zu ihrer ferneren beruflichen Fortbildung Veranlassung, während sie zugleich als Classenlehrer in den unter Leitung der Seminardirectoren stehenden Schulen unterrichten. Letztere, in Braunschweig die Waisenhaus- und Garnisonsschule, in Wolfenbüttel die Bürgerschulen, dienen außerdem den Seminaranstalten als Übungsschulen. Wie das gesammte Volksschulwesen, so stehen auch die Seminarien unter *unmittelbarer Aufsicht des Consistoriums*. Behufs ihrer ersten Anstellung haben die tentierten Seminaristen in Wolfenbüttel die *Schulamtsprüfung* abzulegen, zu der dieselben jedoch nicht vor Ablauf von mindestens zwei Jahren nach der Seminar-Abgangsprüfung zugelassen werden.

Die Gehaltsverhältnisse der Lehrer sind zum letzten Male durch das Gesetz vom 17. April 1873 normiert. Darnach zerfällt das Normaleinkommen der ordentlichen Lehrer an den mit nur *einem* Lehrer besetzten **Landschulen** nach der Seelenzahl der Gemeinden in vier Classen und beträgt nach denselben außer freier Wohnung mindestens 750 Mk., 1200 Mk., 1350 Mk., 1500 Mk. Für die unterste Classe treten Gehaltszulagen ein von je 150 Mk. nach 5 und nach ferneren 10 Dienstjahren. In Landschulen mit *mehr als einem* ordentlichen Lehrer darf das Diensteinkommen der ersten Lehrer nicht unter 1500 Mk. neben freier Wohnung betragen; die übrigen an diesen Schulen angestellten Lehrer stehen im Einkommen der obigen untersten Classe gleich, mit den denselben gebührenden Alterszulagen. Von dem aus der Bekleidung eines Kirchenamtes fließenden Einkommen werden 150 Mk. auf das Einkommen vom Schuldienste zu Gunsten des Lehrers *nicht* in Anrechnung gebracht. Die ordentlichen Lehrer an den Schulen in **städtischen** und den mit einer **Bürgerschule** versehenen Gemeinden beziehen nach erfolgter fester Anstellung ein Gehalt von 900 Mk. und rücken von fünf zu fünf Jahren in eine um 150 Mk. höhere Gehaltsstufe bis zu dem Maximalgehalte von 1800 Mk. vor. Soweit die Lehrer nicht freie Wohnung haben, erhalten sie Quartieräquivalente. Nach dem Vorgange der Stadt Braunschweig, die in dem letzten Jahrzehnte für Schulbauten und Ausstattung der Schulen bedeutende Opfer gebracht hat, werden in mehreren Städten des Landes die Gehalte der Lehrer in anerkennenswerter Weise erhöht. In Braunschweig, Wolfenbüttel, Holzminden, Helmstädt beziehen die Lehrer nach erfolgter Anstellung ein Gehalt von 1200 Mk. mit Alterszulagen in Braunschweig bis zu 2800 Mk., in den übrigen genannten Städten bis zu 2400 Mk. — Das Herzogthum hat bei einer Einwohnerzahl von nahezu 350.000 Seelen **382** evangelische Landschulen, welche 1880 von 39.207 Kindern besucht wurden und an denen 442 Lehrer unterrichteten. Die 13 Städte und 2 mit Bürgerschulen versehenen Flecken haben zusammen 33 Schulen, wovon 13 auf die Stadt Braunschweig kommen; die Zahl der in sämmtlichen Bürgerschulen des Landes von 308 Lehrern und 71 Lehrerinnen unterrichteten Kinder betrug im Jahre 1880 ungefähr 18.104. Abgesehen von den zuweilen nicht unerheblichen Extrabewilligungen zu Schulbauten &c. betragen die jährlichen Staatszuschüsse aus der sogenannten Kloster-Reinertrags-Cassa zur Unterhaltung der Schullehrer-Seminarien und Gemeindeschulen (Bürger- und Landschulen) 237.000 Mk.

Bremen. Das Schulwesen der freien Hansestadt Bremen befindet sich in einem erfreulichen Zustande, da Schulbehörden und Lehrer mit einander in der Hebung desselben wetteifern. Die jetzige Organisation desselben datiert vom Jahre 1853. Darnach gibt es: 1. Schulen der Stadt Bremen, 2. des Landgebietes und 3. der Hafenstädte Bremer-

haven und Vegesack. Eine eigentliche Schulordnung gibt es hier nicht, sondern es werden nach Bedürfnis Gesetze erlassen; so besteht seit 1844 das Schulpflichtigkeitsgesetz, welches die Kinder vom 6. bis zum 14. Jahre schulpflichtig macht. Als oberste Behörde — die den eigentlichen Staatsschulen auch als alleinige — fungiert das Scholarchat. Einen fachmännischen Schulinspector gibt es nicht; auch haben die Volksschulen keinen gemeinsamen Lehrplan, sondern es ist derselbe vom Oberlehrer der Schule unter Mitwirkung des Lehrcollegiums auszuarbeiten und dem Scholarchat zur Genehmigung vorzulegen. Die Lehrer erhalten ihre Vorbildung in dem Seminar zu Bremen, an welchem Lüben 1873 als Director starb. Der Cursus daselbst ist dreijährig; die wohlbestandene Abgangsprüfung berechtigt zur Annahme einer Hilfslehrerstelle; zur Anstellung als ordentlicher Lehrer ist eine zweite Prüfung vor einer staatlichen Commission erforderlich. Die ca. 180 ordentlichen Lehrer Bremens beziehen Gehälter, welche von 1500 bis 2700 Mk. steigen; das Gehalt der Hilfslehrer beträgt 1000 – 1450 Mk. — Außer den verschiedenen Special-Conferenzen der einzelnen Lehrer-Collegien besteht eine „Allgemeine Conferenz bremischer Volksschullehrer“, welche monatlich einmal unter Vorsitz eines aus ihrer Mitte gewählten Vorstandes tagt. Die Stadt Bremen hat außer den höheren Schulen eine nicht unbeträchtliche Zahl an Volksschulen; es gibt hier: 11 Staatsschulen und zwar sechs mit Schulgeld und fünf Freischulen. Erstere haben 4653 Schüler in 83 Classen; letztere 4879 Schüler in 80 Classen; — 7 kirchliche Gemeindeschulen mit 3701 Schülern in 65 Classen, 2 concessionierte Schulen mit 507 Kindern und 2 Waisenhausschulen mit 301 Kindern. Im Landgebiete Bremens gibt es 26 Volksschulen mit 82 Lehrkräften, von ersteren sind neun einclassig, die übrigen zwei- bis zwölfclassig.

Bugenhagen. Johann Bugenhagen, Dr. Pomeranus genannt (1485—1558), Luther's Freund und Mitarbeiter, als Urheber vieler Kirchenordnungen, die auch das Volksschulwesen berücksichtigen, bekannt. Er ist zu Wollin in Pommern geboren, wo sein Vater Rathsherr war, studierte später in Greifswald und war vor seinem Übertritte zur Reformation Rector der Schule zu Treptow an der Rega, wo er sich einen pädagogischen Ruf erwarb, und neben den Schulgegenständen und theologischen Wissenschaften auch die Landesgeschichte studierte. Im J. 1521 gieng er nach Wittenberg, um Luther zu hören und wurde, nachdem er sich der Reformation angeschlossen hatte, schon im folgenden Jahre zum Pastor in dieser Stadt gewählt. Bald wurde er von mehreren Seiten zur Entwerfung von Kirchenordnungen berufen, wobei er eine tiefe Einsicht in die Bedürfnisse des Volkslebens bekundete und zugleich für das Schulwesen sorgte. Während Melanchton das höhere Schulwesen im Auge behielt, hat Bugenhagen seine Thätigkeit der Sache des Volksunterrichtes und der allgemeinen Volksbildung zugekehrt. Im J. 1528 schrieb er die braunschweigische Kirchenordnung, 1529 die von Hamburg, 1531 die Lübecker, 1535 die pommer'sche. Für alle bildet die Kirchenordnung von Braunschweig die Grundlage. Im J. 1537 folgte er einem Rufe Christian III. von Dänemark, wo er eine Kirchenordnung für Dänemark, Norwegen, Schleswig und Holstein entwarf, die Universität Kopenhagen organisierte, selbst einige Vorlesungen an derselben hielt und sogar auf ein halbes Jahr das Rectorat übernahm, manche Verbesserungen an den lateinischen Schulen machte und zu Schleswig-Holstein Schulen von 5 Haufen in allen Städten und Flecken verordnete, Winkelschulen aber nirgends duldete. In allen seinen Kirchenordnungen bildet die Schule die Voraussetzung und die Grundlage der kirchlichen Organisation. Hiebei hat er jedoch nicht bloß die herkömmlichen Lateinschulen im Sinne, sondern es sollen, weil durch die Schule die bürgerliche Gesellschaft aller Stände christlich gebildet werden soll, auch deutsche Jungenschulen eingerichtet werden, worin die

zehn Gebote, der Glaube, das Vaterunser, die Sacramente und christliche Gesänge gelernt werden; ferner Jungfrauenschulen, in welchen der Katechismus, einzelne Sprüche des N. Testamentes, etliche heilige Geschichten und christliche Gesänge gelehrt werden sollten. Auch die Schreibschulen, die bis dahin keinen Religionsunterricht ertheilt hatten, sollen Psalmen, Sprüche aus der Schrift und den Katechismus lehren. Mit der Arbeit in den Schulen soll es nach der Braunschweiger Ordnung gehalten werden, wie der sächsische Schulplan vorschreibt; in der Hamburger und den späteren Ordnungen bestimmte er fünf oder vier Haufen. In der Schulordnung für das Braunschweig-Wolfenbüttel'sche 1543 soll auch auf den Dörfern der Küster zugleich nothdürftig Schule halten können. — Die pädagogische Wirksamkeit Bugenhagen's läſst sich nach Kämel in folgende 10 Punkte zusammenfassen: 1. Einschärfung der Pflicht christlicher Kindererziehung für Eltern und Obrigkeiten als eine von Gott gebotene und bei der Taufe der Kinder übernommene; 2. Betonung der Wichtigkeit der Schulen für geistliches und weltliches Regiment, und darum Forderung, daſs überall Schulen eingerichtet werden; 3. Anbahnung eines allgemeinen, auch die Dörfer umfassenden Volksunterrichts, unter genauer Inspection der Geistlichen und Obrigkeiten; 4. Anregung zur Benutzung tüchtiger Lehrer für die Fortbildung der erwachsenen Gemeindeglieder durch Vorlesungen; 5. Sorge für brauchbare Schulmänner und für würdige Besoldung und Versorgung derselben, dagegen strenge Fernhaltung schlechter und Bekämpfung der Winkelschulen; 6. Einführung eines mäßigen Schulgeldes, doch freundliches Mahnen zur Schonung der Armen; 7. in den lateinischen Schulen Hauptsache das Lateinische bei nur sehr geringer Beachtung des Griechischen und Hebräischen, und bei jenem wieder Dringen auf unausgesetzte Übung (Memorieren von Stellen, Abfassung von Briefen und Gedichten, auch Schulkomödien); 8. der Unterricht im Worte Gottes, auf den Sonnabend verlegt, in engstem Zusammenhange mit dem kirchlichen Unterricht; 9. Pflege des kirchlichen Gesanges und Einrichtung von Singechören für den Dienst der Kirche; 10. Herausheben der zum Studieren Tauglichen und Unterstützung derselben durch Stipendien.

Literatur: Koch, Erinnerungen an J. Bugenhagen Pomeranus. Stettin, 1817. — Mohnike, Joh. Bugenhagen. In der Encykl. von Ersch und Gruber. — Jäger, Die Bedeutung der älteren Bugenhagen'schen Kirchenordnungen für die Entwickelung der deutschen Kirche und Cultur, in den Studien und Kritiken. 1853.

Bürgerschule, Mittelschule, gehobene Schule. Unter diesem Namen begreift man die höheren Formen der Volksschule, welche eine über das gewöhnliche Maß der allgemeinen Volks- oder Elementarschule hinausgehende Bildung vermitteln, und entweder als Oberclassen dieser letztern aufgesetzt oder aber selbständig sind. K. Mager, der sich um dieselben sehr verdient gemacht hatte, sagt in seiner Schrift: „Die Bürgerschule": „Das Analogon für eine solche Bildung, wie sie bei den Griechen bestand, sei nicht in der Gelehrtenschule, denn diese ist ein Product des Mittelalters und der Renaissance, auch nicht in der Volksschule, denn diese lehrt nur die Anfangsgründe, sondern in der Bürgerschule, welche diejenige Classe von Bürgern zu erziehen hat, die, ohne Gelehrte zu sein, doch gebildet sein sollen." — Unserer Zeit war es vorbehalten, ein neues Volksthum und Bürgerthum zu gründen und daher auch Bildung neu auferstehen zu lassen. Der moderne Staat ist auf Intelligenz gegründet, so auch die Organisation des Unterrichtes. Mager geht noch von der heutzutage aufgelassenen Unterscheidung der Stände aus. „Für die drei Stände, sagt er, welche sich herausgebildet haben, fehlt es noch an geeigneten Benennungen; man kann sie auf ungefähre Weise als gemeinen Mann oder Volk, Gebildete und Gelehrte bezeichnen. Für den ersteren Stand ist die Volksschule, wo die ganze Jugend des Vaterlandes, ohne Unterschied der Stände, ihre erste

Bildung zum Menschen empfängt. Diese Ausbildung dauert bis zum 10. Jahre und weicht dann der Standesbildung. Die Kinder, welche Volk bleiben wollen, gehen in die deutsche Schule (Oberclassen der Elementarschule, Mittelschule); die zukünftigen Gelehrten beziehen die Gelehrtenschule, und für diejenigen, welche zwischen beiden stehen, ist die sogenannte höhere Bürgerschule oder Realschule." Die Mager'sche deutsche Schule hat sich in Verbindung mit der Elementarschule zu der Bürgerschule im engeren Sinne des Wortes oder, wie sie auch oft genannt wird, zur mittleren Bürgerschule herausgebildet. Dieselbe führt in mehreren Classen die Unterrichtsgegenstände der unteren Volksschule vollendeter und erweiterter durch. Der Lectionsplan der Bürgerschule in Leipzig umfasst diesen Anforderungen gemäß: Religionslehre und Bibelkunde; deutsche Sprache, Weltkunde; Geschichte und Geographie, besonders des Vaterlandes, Naturkunde und praktische Fertigkeiten: Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen, Singen und Turnen. In Nürnberg besteht die mittlere Bürgerschule aus vier Classen (oder besser gesagt Stufen): Vorbereitungsclasse, Unterclasse, Mittelclasse und Oberclasse. Jede Classe umfasst zwei Schuljahre. Unterrichtsgegenstände sind: Religion, biblische Geschichte, Lesen, Schreiben, deutsche Sprache, Rechnen, Gesang, Geographie, Naturgeschichte, Geschichte und Anschauungsunterricht. Auch Gräfe verlangt für die Bürgerschule vier Classen: Elementarclasse, dritte Classe, zweite Classe, erste Classe. Zu den in der Nürnberg'schen Bürgerschule gelehrten Gegenständen nimmt er noch die Raumgrößenlehre und das Zeichnen. In Preußen, wo sie „Mittelschule" genannt wird, verdankt die Bürgerschule ihr Entstehen dem Stadtschulrathe Friedrich Hofmann zu Berlin. In einem Berichte an den Berliner Magistrat fordert er besondere Schulen für die Kinder bemittelter Leute, welche die Schule mit der Confirmation verlassen sollen, also etwa nach dem 15. Lebensjahre. Diese Schule soll, die drei Elementarstufen inbegriffen, 9 Jahrescurse enthalten, und es soll eine moderne Sprache in ihr gelehrt werden. Trotzdem dass viele Gegner, welche gegen die Absonderung der Kinder nach den Vermögensverhältnissen ihrer Eltern gestimmt sind, gegen die Hofmann'sche Mittelschule auftreten, wurde dieselbe dennoch vom Ministerium Falk adoptiert und decretiert. Der von Hofmann entworfene und im preußischen Ministerium theilweise umgeänderte Plan enthält folgende Unterrichtsgegenstände: Religion, Deutsch (incl. Lesen und Schreiben), Rechnen, Raumlehre, Naturbeschreibung, Physik (Chemie), Geographie, Geschichte, Französisch, Zeichnen, Gesang, Turnen. — Wichard Lange schlägt an Stelle des nichtssagenden Namens Mittelschule den Namen „Deutsche Schule" vor und motiviert dies auf folgende Weise: „Wie auf dem Gymnasium Griechenland und Rom, auf den Realschulen Mathematik und Naturwissenschaften, so soll auf diesen Anstalten das Vaterland das eigentliche Centrum aller Unterweisung bilden." Also deutsche Sprache und Literatur, deutsche Geschichte und Geographie sind hinzustellen in den Mittelpunkt, um den sich alles Übrige krystallisiert und gruppiert. Als leitender Gedanke muss die Hauptforderung der deutschen Pädagogik walten, dass diese Schule keine bloße Lernschule sein dürfe, sondern dass sie den ganzen Menschen zu erfassen habe nach allen Richtungen seiner Kraft. Neben der Intelligenz- und Willensbildung muss auch die Bildung des Gemüths und vor allem die der körperlichen Kraft und Gewandtheit in den Vordergrund treten. Unsere „deutsche Schule" würde ihre Schüler etwa bis zum vollendeten 16. Lebensjahre unterweisen. Die Aufstellung eines Normal-Lehrplanes für alle Gegenden des Vaterlandes erscheint in Betreff derselben weder thunlich noch räthlich. Sie muss sich in der Auswahl ihrer Bildungsstoffe, soweit diese nicht in ihrem eigentlichen Centrum zu finden sind, richten nach den Ortsbedürfnissen, muss sich anders gestalten in einer Handelsstadt, als in einer Fabriksgegend. Nur über gewisse Principien muss man einig sein. Zu den

principiellen Forderungen gehört eben die Centralstellung aller Disciplinen, welche im Stande sind, die Liebe zum Vaterlande zu erwecken, und die ich bereits genannt habe; gehört ferner die Anwendung der rationellen, heuristischen, genetischen Unterrichtsweise; gehört endlich die Gemüths- und umfassende Körperbildung. Um das Centrum gruppieren sich ein oder zwei moderne Cultursprachen, je nach Bedürfnis das Französische und Englische, Elementarmathematik und Naturwissenschaft. In Österreich besteht die Bürgerschule seit dem Jahre 1869 und hat die Aufgabe, denjenigen, welche eine Mittelschule (Realschule, Gymnasium oder Realgymnasium) nicht besuchen, eine über das Lehrziel der allgemeinen Volksschule hinausreichende Bildung zu gewähren. Die österreichische Bürgerschule ist inclusive von 5 Volksschulclassen achtclassig, es bestehen aber auch selbständige dreiclassige Bürgerschulen, welche sich an den fünften Jahrescurs der Volksschule anschließen. Die Trennung der Geschlechter ist vollständig durchgeführt. Die Lehrer sind Fachlehrer. Der Unterricht ist derart eingerichtet, dass auch Schüler, welche vor Vollendung des ganzen Bildungscurses die Schule verlassen, mit einem möglichst abgerundeten Wissen ins praktische Leben übertreten; deshalb schreitet der Unterricht auf allen Stufen in concentrischen Kreisen fort und schließt jede wissenschaftliche Systematik aus. In nachstehender Tabelle ist der Stundenplan einer dreiclassigen Bürgerschule angegeben. (Die I., II., III. Classe ist die VI., VII., VIII. Classe einer vollständigen achtclassigen Schule, also gleichbedeutend mit dem 6., 7., 8. Schuljahre.)

Classe	Unterrichtssprache	Religionslehre	Geographie und Geschichte	Naturgeschichte	Naturlehre	Arithmetik	Geometrie und geom. Zeichnen	Freihandzeichnen	Schreiben	Gesang	Turnen	Zahl der wöchentlichen U.-Stunden.	Anmerkung
I.	1	4	3	2	2	4	3	4	1	1	2	27	
II.	1	4	3	2	2	4	3	4	1	1	2	27	
III.	1	3	3	2	3	4	3	6	—	1	2	28	

Was den Lehrstoff für die einzelnen Unterrichtsgegenstände betrifft, so wird derselbe in der Religion von den betreffenden Kirchenbehörden festgestellt. In der Unterrichtssprache I. Classe ist das Ziel: Lautrichtiges Lesen mit richtiger Betonung; genaues Verständnis des Gelesenen; mündliche Wiedergabe; freier Vortrag erzählender Gedichte und Prosastücke. Orthographische Übungen mit besonderer Berücksichtigung der Dehnung und Schärfung. Der einfache und mehrfache Satz im allgemeinen, mit Rücksicht auf die Zeichensetzung. Näheres über Haupt-, Zeit- und Eigenschaftswort. Wortbildung. Erzählungen und Beschreibungen, angeknüpft an Gelesenes und Wahrgenommenes. Briefe und einfache Geschäftsaufsätze. II. Classe: Dasselbe wie in der I. Classe; dabei Beachtung des Rhythmus und Reimes; beim einfachen Satze die Rection der Zeit-, Eigenschafts- und Vorwörter. Adverbiale Bestimmungen. Fürwörter. Wortbildung. Aufsatzübungen angeknüpft an die übrigen Unterrichtsgegenstände, namentlich an die Geschichte. Beschreibungen größeren Umfanges nach gegebenen Dispositionen. Geschäftsaufsätze. III. Classe: Fortsetzung in den Übungen der früheren Classen.

Zusammenfassung alles dessen, was früher aus der Literatur geboten wurde, mit kurzen Biographien der bedeutendsten Schriftsteller. Der zusammengesetzte Satz mit Rücksicht auf die Bindewörter, Zeitformen und Redeweisen. Größere Aufsätze, deren Anlage früher besprochen wird. Gelegentliche Übungen im Disponieren solcher Stoffe, die dem Schüler nahe liegen. Geschäftsaufsätze. Geographie. I. Classe: Die Elemente der mathematischen und physikalischen Geographie, soweit sich dieselben versinnlichen lassen. Allgemeine Übersicht der Erdtheile nach horizontaler und verticaler Gliederung. II. Classe: Allgemeine Übersicht der Erdtheile nach ihrer politischen Eintheilung mit besonderer Berücksichtigung Mitteleuropa's. Culturbilder. III. Classe: Eingehende Betrachtung der österreichisch-ungarischen Monarchie und ihrer Beziehungen zu anderen Ländern, betreffend Industrie und Handel. Geschichte. I. Classe: Bilder aus der alten, mittleren und neueren Geschichte in chronologischer Folge. II. Classe: Bilder aus der mittleren und neueren Geschichte in chronologischer Folge mit besonderer Rücksicht auf die Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie. III. Classe: Dasselbe wie in der II. Classe. Zuletzt ist der ganze Lehrstoff zu einem chronologisch geordneten Ganzen zusammenzufassen. Hauptgrundzüge der Verfassung, insbesondere Belehrungen über die Pflichten und Rechte der Staatsbürger. Naturgeschichte. I. Classe: Thiere, Pflanzen und Mineralien als Individuen nach ihrer Wesenheit, ihrem Vorkommen und ihrer Verwendung im praktischen Leben. II. Classe: Thiere, Pflanzen, Mineralien gruppiert zu Gattungen und Familien. III. Classe: Erweiterung und Zusammenfassung des behandelten Stoffes nach einem System. Belehrungen über den menschlichen Körper und die wichtigsten Sätze aus der Gesundheitslehre. Naturlehre. I. Classe: Zusammenhangsformen der Körper. — Loth, Gewicht, Schwerpunkt. — Ausdehnung durch die Wärme, Thermometer, Luftzug, Wind. — Natürliche und künstliche Magnete, Polarität. — Elektrisiermaschine, Berührungselektricität, Volta'sche Säule. — Auflösung und Mischung. — Chemische Verbindung. — Wasser, Luft, Kohle, Kohlenoxyd, Kohlensäure, Kalkbrennen. Schwefel und Phosphor. — Fortpflanzung des Wasserdruckes, hydraulische Presse, Bodendruck. — Communicationsgefäße. — Schwimmen. — Luftdruck, Barometer, Heber. — Entstehung und Fortpflanzung des Schalles. — Geradlinige Fortpflanzung des Lichtes, Schatten. — Zurückwerfung des Lichtes, ebene Spiegel. II. Classe: Der Lehrstoff der I. Classe wird wiederholt und durch folgende physikalische und chemische Individuen die einzelnen Theile erweitert: Wärmeleitung. — Schmelzen, Verdampfen, Verdunsten. — Compass. — Galvanische Ketten, Galvanoplastik. — Die wichtigsten schweren Metalle. — Legierungen — Verbrennung, Pottasche. — Kieselsäure, Glas. — Die einfachen Maschinen. Gleichgewicht und Bewegung. — Pendel. — Widerstände der Bewegung. — Aerometer. — Pumpen, Heronsball, Feuerspritze. — Nachhall, Echo. — Gekrümmte Spiegel. — Brechung des Lichtes und Farbenzerstreuung. III. Classe: Übersichtliche Wiederholung des Lehrstoffes der beiden ersten Classen und Erweiterung der einzelnen Theile durch folgende Individuen: Wärmestrahlung, Luftfeuchtigkeit. — Atmosphärische Elektricität. — Elektromagnet, Telegraph. — Stärke, Zucker, Cellulose. — Verwesung, Gährung. — Trockene Destillation, Leuchtgas — Farbstoffe, Bleichen. — Fette. — Nahrungsmittel. — Centralbewegung. — Wasserräder, Mahlmühle. — Dampfmaschine. — Saiten- und Blaseinstrumente; das menschliche Stimmorgan. — Das menschliche Ohr. — Das menschliche Auge, Brillen. — Mikroskop und Fernrohr. — Entstehung der Lichtbilder.

Arithmetik. I. Classe: Wiederholungsübungen im Rechnen mit ganzen Zahlen, Decimalen und gemeinen Brüchen mit den gebräuchlichsten Rechnungsvortheilen. Abgekürzte Multiplication und Division. Verhältnisse und Proportionen. Mündliches Rechnen. II. Classe: Das Rechnen mit entgegengesetzten Größen, Ziffergleichungen, Quadrieren und Kubieren. Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzel. Einfache Interessen-,

Rabbat- und Terminrechnung. Theilungsrechnung. Mündliches Rechnen. III. Classe: Kettensatz. Procentrechnung und deren Anwendung auf Warenpreisberechnung. Die einfacheren Fälle der Zinseszinsrechnung. Münzreduction und die Berechnung des Wechseldiscont. Einfache gewerbliche Buchführung in praktischen Beispielen. Mündliches Rechnen. Geometrie und Geometrisches Zeichnen. I. Classe: Die wichtigsten Lehrsätze der Planimetrie mit Ausschluss der Ähnlichkeitslehre. Constructionsaufgaben im Anschlusse an den geometrischen Lehrstoff. II. Classe: Wiederholung des Lehrstoffes der I. Classe mit Ergänzung desselben durch die Ähnlichkeitslehre und Flächenberechnung. Constructionsaufgabe im Anschlusse an den geometrischen Unterricht. Einiges über Situationspläne. Nach Thunlichkeit Feldmessübungen mit Ketten und Stäben. III. Classe: Berechnung der Oberfläche und des Inhaltes der im bürgerlichen Leben vorkommenden Körperformen. Zeichnen einfacher Objecte des Bau- und Maschinenfaches mit den zum Verständnisse der Darstellung nothwendigen Erläuterungen. Freihandzeichnen. I. Classe: Zeichnen ebener geometrischer Gebilde aus freier Hand nach Vorzeichnungen, die der Lehrer an der Tafel entwirft und mit kurzen, zum Verständnisse nöthigen Erklärungen begleitet, wobei, von Punkten ausgehend, gerade und krumme Linien in mannigfaltigen Lagen und Beziehungen zu einander, ferner die verschiedenen Winkel, Dreiecke, Vielecke, der Kreis und die Ellipse vorkommen. Combinationen der gerad- und krummlinigen Figuren. Darstellung räumlicher Gebilde nach Drahtmodellen. II. und III. Classe: Darstellung räumlicher Gebilde nach Holzmodellen als Fortsetzung des perspectivischen Zeichnens. Übungen im Ornamentzeichnen zuerst nach Entwürfen des Lehrers an der Schultafel, sodann nach Vorlegeblättern und Modellen. Gedächtniszeichnungsübungen, bei welchen aber vorher alle Größenverhältnisse der Zeichnung erörtert werden sollen. Schreiben. Fortgesetzte Übung der deutschen und lateinischen Currentschrift mit gesteigerten Anforderungen. — Rondschrift. Gesang. Fortgesetzte Einübung ein- und zweistimmiger Lieder. Turnen. Auf jede Classe ist eine bestimmte Anzahl von Übungen aus nachstehenden Gruppen bestimmt: 1. Ordnungsübungen, 2. Freiübungen, 3. Liegestütze, 4. Schwebebaum, 5. Stabübungen, 6. langes Schwungseil, 7. Freispringen, 8. Sturmspringen, 9. Bockspringen, 10. wagrechte Leitern, 11. senkrechte Leiter, 12. schräge Leiter, 13. Stangengerüst, 14. Reck, 15. Schaukelringe, 16. Barren, 17. Rundlauf, 18. Stemmbalken, 19. Turnspiele. — Die preußische „höhere Bürgerschule“, an welcher akademisch gebildete Fachlehrer wirken, bildet eine Art Zwischenstufe zwischen Volksschule und Realschule (bez. Gymnasium) und entspricht so ziemlich der sächsischen Realschule zweiter Ordnung.

Literatur: Scheinert, die Erziehung des Volkes durch die Schule. Königsberg 1845. Scheibert, Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule. Berlin 1848. — Schnell, Die Bürgerschule. Leitende Grundsätze bei der Errichtung von Bürgerschulen. Nebst praktisch erprobten Lehrplänen für dieselben. Berlin 1865. — Fröhlich, Die Schulorganisation. Jena 1868. — Seyffarth, Die Stadtschulen Berlin 1867. — Dr. Otto, Der deutsche Bürgerstand und die deutsche Bürgerschule. Leipzig 1872. — Schurig, Die deutsche Bürgerschule nach ihrem Wesen und Werden. Gotha 1872. — Ostendorf, Volksschule, Bürgerschule und höhere Schule. Düsseldorf 1872. — Senkpiehl, Die deutsche Mittelschule und 6classige Stadtschule für Knaben und Mädchen. Leipzig 1874. — Schneider, Die Knaben-Mittelschulen, ihr Zweck und ihre Organisation. Köthen 1876. — Süßmann, Die Stellung, Aufgabe und Organisation der 6classigen Bürgerschule. Unter steter Berücksichtigung der Volksschule dargestellt. 2. Ausgabe. Gotha 1878.

Cato. Marcus Portius Cato Censorius, später Major genannt — zu unterscheiden von seinem gleichnamigen Urenkel, dem bekannten Verfechter der Republik zur Zeit des Cäsar und Pompejus — wurde im Jahre 235 v. Chr. zu Tusculum geboren, wo er auf dem Gute seines Vaters die erste Jugendzeit verlebte. Seine Beredt-

samkeit, die Strenge seines Charakters und sein aufgeweckter Geist zogen bald die Aufmerksamkeit des Valerius Flaccus, eines mächtigen Römers, der in der Nachbarschaft eine Besitzung hatte, auf sich. Dieser brachte ihn nach Rom, wo er durch sein reines Interesse für den Staat, das sich besonders in seiner Anklage gegen Scipio offenbarte, die Gunst des Volkes sich erwarb, so dass er von seinem dreißigsten Jahre ab alle römischen Staatswürden bekleidete. Im J. 204 war er Quästor, 199 Ädil, 198 Prätor, 195 Consul, 194 unterwarf er einen großen Theil Spaniens, 191 entschied er als Legat des Consuls Manius Acilius Glabrio durch seinen Übergang über den Oeta den Sieg über Antiochus von Syrien in den Thermopylen. Einige Jahre später bekleidete er das ehrenvollste, aber auch das gefürchtetste Amt eines Censors, welches er mit furchtbarer Strenge verwaltete. Sein letztes Staatsgeschäft waren die Verhandlungen mit Karthago, in denen er sich als unversöhnlicher Gegner dieser aufblühenden Stadt erwies, so dass er jede Rede mit den bekannten Worten schloß: Ceterum censeo, Carthaginem esse delendam. (Übrigens bin ich der Meinung, Karthago müsse zerstört werden.) Er starb im J. 149 v. Chr. Cato's langes Leben war ein langer Kampf gegen das Eindringen griechischer Bildung und die in ihrem Gefolge sich befindende Verfeinerung und Verweichlichung, die in seinen Augen den Untergang Roms herbeiführen musste. „Glaube mir, schreibt er an seinen Sohn, dass die Griechen ein sehr nichtswürdiges und unverbesserliches Geschlecht sind. Wenn dieses Volk unter uns seine Literatur verbreitet, so wird es Alles verderben, noch mehr aber, wenn es seine Ärzte hieher sendet, denn sie haben sich untereinander verschworen, die Barbaren und auch die Römer zu tödten." So sehen wir in Cato den Römer von echtem Schrot und Korn, aber auch, wie Quintilian mit Recht bemerkt, den ersten pädagogischen Schriftsteller, der diesen ernsten und würdevollen Charakter auch seinen Erziehungsgrundsätzen aufgedrückt hat, die uns leider nur indirect erhalten sind. Seine häusliche Zucht ist bekannt durch ihre Strenge. Als Gatte und Vater war er gleich streng. Seine beiden Söhne, die ihm von zwei Frauen geboren wurden, unterrichtete er im Lesen und Schreiben, im Gebrauch der Waffen, im Reiten und Schwimmen, besonders aber in den Gesetzen und Sitten des römischen Volkes, in der Geschichte der Vorfahren, die ihnen als Vorbild dienen sollte. Wie in Gegenwart der vestalischen Jungfrauen hütete er sich, wie er selbst sagt, auch in Gegenwart seiner Kinder ein schändliches Wort zu sprechen. Als Bedingung eines Redners stellte er jenen Grundsatz auf, den uns Quintilian erhalten hat: Der Redner muss ein edler, rechtschaffener Mann sein. Das Landleben empfahl er und suchte den Ackerbau auf jede mögliche Weise zu vervollkommnen, weil er in ihm nicht bloß die Pflanzschule tapferer Vaterlandsvertheidiger, sondern auch sittlich kräftiger Bürger sah, indem ihm die Beschäftigung in der freien Natur am meisten von jener verkehrten Geistesrichtung entfernt schien, die sich in Folge des Eindringens griechischer Sitte und Bildung Bahn zu brechen suchte. Cato selbst ist eine derbe, in's Rohe gehauene Gestalt; er liebte die Einfachheit der Kleidung im Gegensatze zu dem homo elegans, den er als einen tadelnswerthen Menschen bezeichnet. „Das menschliche Leben ist wie Eisen; wenn man es nicht bearbeitet, wird es durch Rost verzehrt; ebenso sehen wir, dass die Menschen durch Übung angegriffen werden; dass aber, wo man nichts treibt, Trägheit und Narrheit mehr als Übung schadet." Freilich fielen diese Lehren Cato's größtentheils auf unfruchtbaren Boden, indem der griechische Geist mit seinem Feuer bereits die römische Jugend erfasst und erfüllt hatte. Gleichwohl bleibt das Verdienst Cato's als des wahren Römers ungeschmälert, indem durch seinen Eifer der nationalrömische Geist noch ein letztes Mal aufflammte. Cato verfasste eine Menge von Schriften, von denen uns leider nur die einzige „De re rustica" erhalten blieb. Dass Cato auch Reden verfasst hatte, geht aus der ehrenvollen Erwähnung bei Cicero und Quintilian hervor.

Literatur: *Scheider*: De M. Portii Catonis vita. studiis et scriptis. Seine Schrift „De re rustica" ist herausgegeben in *Schneider's* „Scriptores rei rusticae". Die Fragmente seiner Schriften sind gesammelt von *Jordan* (1860).

Charakter ist die bleibende Art und Weise, zu wollen und zu handeln; sein Kennzeichen ist *innere Übereinstimmung* und *Consequenz*. Der charaktervolle Mensch entscheidet sich in jedem einzelnen Falle so, wie er sich in früheren Fällen derselben Art entschieden hat. Das Kind und der Jüngling lassen sich durch die Eingebung des Augenblickes und der Umgebung, durch Beispiel und Überredung bestimmen. Sie handeln inconsequent. Die Erziehung ist es, die ihre Lebensführung in einer bestimmten Richtung festhält. — *Die Entwickelung des Charakters beginnt mit Heranbildung von Grundsätzen für gewisse Classen des Wollens*. Ein Grundsatz (Maxime) ist eine *Regel des Wollens und Handelns*, die aber nicht bloß in unserem Kopfe ist oder auf dem Papier steht, sondern nach der man sich auch wirklich im Leben richtet, und zwar deshalb, weil man sich nach ihr bereits öfters gerichtet *hat*. Grundsätze entstehen nicht über Nacht und unterscheiden sich sehr vortheilhaft von bloßen *Vorsätzen*, welche meist fromme Wünsche und daher moralisch fast wertlos sind, dadurch, dass ihnen eine *wirkliche Macht* auf künftige Fälle der Willensentscheidung und zwar deshalb zukommt, weil sie sich dieselbe durch wirkliche Bestimmung des Wollens in einer Mehrheit vorausgegangener Fälle allmählich erworben haben. Solche Grundsätze sind die Säulen des Vorstellungsbaues, an deren Befestigung tausend und tausend Hammerschläge mitgewirkt haben. Jede wirkliche Entschließung, die mit dem praktischen Grundsatze in Übereinstimmung ist, ist ein solcher befestigender Hammerschlag; der Willensact, der sich im Widerspruch mit dem praktischen Grundsatze Geltung verschafft, ist ein erschütternder Stoß, der an dem Gebäude unserer grundsätzlichen Überzeugungen rüttelt. Grundsätze sind also nichts Gemachtes, sondern etwas *Gewordenes*; sind sie doch eigentlich nichts anderes, als der theoretische Ausdruck dafür, dass wir uns in so und so viel Fällen gleichförmig, nämlich so entschieden haben, wie es die Formel des praktischen Grundsatzes mit sich bringt. Die Consequenz des Wollens wird demselben nur durch die praktischen Grundsätze, und umgekehrt, die praktischen Grundsätze sind nur der Ausdruck dieser Consequenz. Je consequenter unser Wollen wird, desto mehr wächst die Macht der Grundsätze, und je stärker diese mit der Zeit werden, desto unbeugsamer wird die Consequenz des nach ihnen sich richtenden Wollens. Den Grundsatz: „*Rede stets Wahrheit!*" eignet man sich z. B. nicht dadurch an, dass man sich vornimmt, der Wahrheit stets treu zu bleiben, sondern vielmehr dadurch, dass man in einem, zwei, drei, kurz in mehreren Fällen, in denen es sich darum handelte, entweder die Wahrheit zu bekennen oder zu lügen, der Wahrheit treu blieb. Durch diese übereinstimmende Willensentscheidung in den drei wirklichen Vorfällen ist für den vierten schon ein Übergewicht zu Gunsten der Wahrheit gewonnen. Wenn es uns im ersten und zweiten Falle noch einen Kampf kostete, der Wahrheit selbst mit Aufopferung erheblicher Vortheile das Zeugniß zu geben: so wird dieser Kampf im vierten und fünften Falle bereits abgekürzt werden und im hundertsten Falle wird es eine selbstverständliche Sache sein, dass wir der Wahrheit selbst gegen die verlockendsten Überredungen des Vortheils und der Freunde treu bleiben werden. — Zur *vollständigen Harmonie des Menschen mit sich selbst* gehört jedoch, dass er nicht bloß auf *einem* Willensgebiete, z. B. auf jenem der Aussagen über Thatsachen consequent wolle und handle, sondern dass sich diese Consequenz auf *alle* Willensgebiete erstrecke. Dazu gehört nun zweierlei:

1. *Dass sich für jedes Bereich des Wollens* und Handelns, wie z. B. für das Verhalten gegen Nothleidende, für das Gebaren mit Geldmitteln, für

die Beachtung bestehender Rechte, für die Erfüllung der Pflichten u. s. f. Grundsätze herangebildet haben, und

2. dass man einer möglichen Collision (Widerstreit) der gebildeten Grundsätze, z. B. „Sei sparsam!" und „Sei mildthätig!" dadurch vorbeugt, daß man dieselben in eine Rangordnung bringt, indem man sie einem obersten praktischen Grundsatze unterwirft. Der Charakter ist demnach die vollständige Consequenz des sämmtlichen Wollens und Handelns durch Unterordnung desselben unter praktische Grundsätze und dieser wieder unter einen obersten praktischen Grundsatz.

Der Charakter ist der Gegenpol der Leidenschaft, mit welcher er nur bei einer höchst oberflächlichen Auffassung verwechselt werden kann. Die Leidenschaft ist gerichtet auf einen Gegenstand — der Charakter auf eine Art des Wollens; die Spitze der Leidenschaft ist eine Begierde, der sich alle Begierden unterordnen — die Spitze des Charakters ist ein Grundsatz, unter welchem wieder andere Grundsätze stehen; die Leidenschaft drängt das gesammte Seelenleben in einer einzigen Vorstellungsmasse zusammen, welche zumeist nicht würdig ist, zum Mittelpunkte desselben erhoben zu werden — der Charakter umfasst das Ganze unserer Vorstellungen und Bestrebungen, ohne ihm irgend welche Gewalt anzuthun; die Leidenschaft ist einseitig, befangen und unfrei, der Charakter ist ein durch die harmonische Allheit seiner Grundsätze ebenmäßig entwickeltes Kunstwerk. Während also die Leidenschaft auf der Durchsetzung eines einzigen, von allen übrigen einseitig bevorzugten Begehrungskreises unter allen Umständen eigensinnig beharrt, äußert sich der Charakter darin, dass er sich an keinen einzelnen Vorstellungs- und Begehrungskreis einseitig hingibt, sondern die Gesammtheit derselben in jene innere, von Zeit und Umständen unabhängige Übereinstimmung zu bringen sucht, welche durch das System der praktischen Grundsätze bedingt ist. Der Leidenschaftliche geht starren Blickes geradelinig auf ein eingebildetes Ziel los, wenn man ihm auch zeigt, dass dieses Ziel der höchsten Anstrengung nicht wert sei, und dass er darob das viele Gute, Edle und Schöne, was abseits seiner Bahn liegt, vernachlässigt, ja dass er unterwegs die höchsten Lebensgüter achtlos zertritt. Der Charakter geht langsam und besonnen einher, sorgfältig nach allen Seiten herumblickend, wo das Gute zu finden wäre, das er sucht. Was der Charakter mit seinen Grundsätzen zu bewirken hat, ist also nicht Einförmigkeit, sondern Consequenz, nicht Starrheit, sondern Continuität. Diese sich stets treu bleibende Continuität des Wollens setzt keine oberste Begierde, wohl aber einen obersten Gedanken voraus, welchem sich der in der Zeitreihe des Lebens auszuführende Plan unserer Willensarbeit unterordnete.

Literatur: F. Fortlage, Acht psychologische Vorträge, Jena 1869. Über den Charakter S. 137 ff. — Dr. Scheibert, Der Kern der Erziehungsweise, Stettin 1865. — Samuel Smiles, Der Charakter (Original englisch). Deutsche autor. Ausgabe v. F. Steger. 3. Aufl. Leipzig 1878. — Herbart, Psychologie a. Wiss. II. §. 180. Werke VI. S. 347. — Volkmann, Lehrb. der Psych. 2. Aufl. II. §. 150.

Charakterbildung als die wahre und eigentliche Erziehungsmethode. Das letzte Ziel aller Erziehung ist die Heranbildung des sittlichen Charakters, oder wie Herbart es nennt, Charakterstärke der Sittlichkeit. Die mittelbare Charakterbildung ist jene, welche der Unterricht durch Herstellung eines sittlichen Gedankenkreises vermittelt; die unmittelbare Charakterbildung ist jene, welche direct auf das Wollen gerichtet ist. Sowohl die Sittlichkeit als der Charakter ist eine Erscheinung des Wollens. Ohne Wollen keine Sittlichkeit, kein Charakter. Die Abtödtung des Willens, wie sie namentlich im Mittelalter als Ideal einer sittlichen Lebensgestaltung gedacht und gepriesen wurde, und wie sie sich bis zur Lehre von der Ausrottung der Triebe, namentlich des

Geschlechtstriebes, des Mittheilungs-, Bewegungs- und Thätigkeitstriebes verstieg, muss als eine Verirrung bezeichnet werden, welche mit dem Wollen, als der Wurzel der Sittlichkeit, die letztere selbst ausrotten, und die Menschenwelt in eine Wüste verwandeln würde. Im Gegensatze zu dieser gegenwärtig überwundenen Einsicht wird die Methode der Charakterbildung vor allem im Einklange mit der Idee der *Vollkommenheit* dafür zu sorgen haben, dass sich im Bewusstsein des Zöglings ein *starkes*, *reiches*, *vielseitiges und harmonisches* Wollen heranbilde. Dies geschieht 1. durch Weckung eines vielseitigen Interesses, indem das Interesse die Quelle von Begehrungen und Wollen ist; 2. durch Weckung und Ausbildung der natürlichen Anlagen und Kräfte; 3. durch Eröffnung von Gelegenheiten zum Wollen und Handeln überhaupt, wodurch der Zögling zu einer beständigen Thätigkeit angehalten wird; 4. durch Eröffnung von Gelegenheiten zu einem *gelingenden* Wollen, indem die Kraft des Wollens mit den errungenen Erfolgen zunimmt. Die Erziehung wird also den Zögling auf solche Bahnen führen, wo seinen Willensversuchen sichere Erfolge winken; das sind eben jene Gebiete, auf welche ihn Anlage und Talent hinweisen. Hat er bei Mangel an musikalischem Gehöre Sinn für Vollendung der *Form*, so wird man ihm nicht einen Musiklehrer, sondern einen Maler halten, oder ihm wenigstens Bleistift und Pinsel in die Hand geben, denn an dem Erfolge rankt die Kraft sich empor — „es wächst der Mensch mit seinen höheren Zwecken". Manche Zöglinge sind nur deshalb verkümmert, weil sie keine Sphäre finden konnten für gelingendes Wollen und Handeln. Die Erziehung hat darüber zu wachen, dass der Zögling eine solche Sphäre finde. Hiezu genügt oft bloße Aufzeigung, nicht Handreichung und Führung; am wenigsten wäre jedoch eine gänzliche Hinwegräumung der Hindernisse zu empfehlen, da sich eben an der Überwindung derselben die Kraft des Wollens bethätigen muss; nur muss die Größe dieser Hindernisse der bereits erzielten Energie des Willens proportional sein. — Allein *Stärke* und *Mannigfaltigkeit* des Wollens genügt zur sittlichen Charakterbildung noch nicht; es muss vielmehr die Unterwerfung unter das Sittengesetz, oder besser gesagt, der Einklang mit den praktischen Ideen hinzutreten, der sich als *sittlicher Gehorsam* kund gibt. Ohne diesen sittlichen Gehorsam würde das starke Wollen zur *Leidenschaft* emporschießen, die schließlich durch ihre Unzähmbarkeit jeden Sittlichkeitszustand aufhebt. Dieser *sittliche Gehorsam* ist jedoch von sklavischer Unterwerfung, wie sie durch Befehle und Zwang herbeigeführt wird, wesentlich verschieden; denn er beruht auf dem freiwilligen Entschluss und der freien Fügsamkeit des Wollens gegenüber der Einsicht, welche eben das Wesen der *inneren Freiheit* ausmacht. Um daher den Zögling auf diese Stufe innerer Freiheit allmählich zu heben, wird die Erziehung dafür zu sorgen haben, dass es bei ihm nicht bloß zum Wollen überhaupt, sondern zu einem *selbständigen*, d. h. der eigenen besten Überlegung folgenden Wollen komme. Sie wird ihm also eine *Sphäre der Selbstbestimmung* offen halten müssen, in welche sie mit ihren Regierungsmaßregeln nicht eingreift, und die sich mit dem Fortgange der Erziehung immer mehr erweitert. — Vom Standpunkte des *Wohlwollens* wird die Erziehung für das nöthige Maß *sympathischen Umganges* und für eine gewisse Sphäre des Wohlwollens sorgen, wie sie vorzugsweise eine *edle Familienerziehung* darbietet. — Da jedoch der sittliche Charakter eigentlich nichts anderes ist, als eine *Fertigkeit* des sittlichen Wollens und Handelns, die wie jede andere Fertigkeit nur durch fortgesetzte *Übung* und *Gewöhnung* erworben werden kann, hat die Erziehung weiter dafür zu sorgen, dass sich für die verschiedenen Richtungen des Umganges und Verkehrs *gewohnheitsmäßige* (gedächtnismäßige) *Wollen* heranbilden, welche nur bei ihrem ersten Entstehen durch Überlegung vermittelt zu werden brauchen, später jedoch infolge gleichförmiger Wiederholung zu wahren *sittlichen Angewöhnungen* werden; denn diese sind es, aus denen

sich die eigentlichen sittlichen Grundsätze und der Charakter bilden. Sie sind nur dort möglich, wo stetige Lebensverhältnisse vorherrschen, wie in Schule und Haus. Ein Wanderleben, sowie ein fortwährender Wechsel des Ortes, des Berufes, des Umganges, der Lebensordnung schließt sie aus. — Die auf diesem Wege erzielte Fertigkeit des sittlichen Wollens und Handelns bildet die objective Seite des Charakters. Die subjective Seite desselben ist die innere Gesinnung, welche auf einem sittlichen Gedankenkreise beruht, und nicht allein aus dem eigenen sittlichen Wollen und Handeln, sondern aus der wiederholten Betrachtung ethischer Verhältnisse in Beispielen und Biographien ihre Nahrung zieht. Dieser sittliche Gedankenkreis findet seine vornehmste Stütze in der Dahingabe an religiöse Vorstellungen und in dem engen Anschlusse an Persönlichkeiten, denen, wie Eltern und Lehrern, ein sittlicher Gehalt innewohnt, und an welche der Zögling durch besondere Bande des Vertrauens, der Dankbarkeit, der Autorität und der Liebe gefesselt ist. — Was schließlich die zwei letzten praktischen Ideen, nämlich jene des Rechtes und der Billigkeit anbelangt, welche nur Urtheile des Verwerfens, nicht auch jene des Vorziehens in sich bergen, so wird die Erziehung darüber wachen, dass der Zögling jeden Tadel vermeide, der ihn von Seite dieser Ideen treffen könnte. — Eingehendere Vorschriften über das Verfahren der Charakterbildung lassen sich im allgemeinen nicht aufstellen, da sie durch die besonderen concreten Umstände bedingt sind, unter denen die Erziehung im wirklichen Leben vor sich geht, weshalb sie auch der praktischen Pädagogik angehören.

Chemie als Theil der Naturlehre ist die Wissenschaft von den inneren Veränderungen der Stoffe, welche durch die innigste Wechselwirkung der kleinsten Theilchen (Atome) derselben bewirkt werden. Sie handelt einerseits von der Vereinigung verschiedenartiger Stoffe zu einem gleichartigen Ganzen, andererseits von der Trennung zusammengesetzter Stoffe in verschiedenartige Bestandtheile, ist daher im ersten Falle synthetisch, im letzteren analytisch. Außerdem wird sie in die organische und unorganische, qualitative und quantitative eingetheilt. — Die chemischen Erscheinungen in unserer nächsten Umgebung zu verstehen, ist eine Forderung der allgemeinen Bildung, welche als vollkommen berechtigt angesehen werden muss. Die Luft, die wir athmen, das Wasser, das wir trinken, der Boden, auf dem wir unsere Nahrungsstoffe bauen, der Verbrennungsprocess in unseren Öfen, Werkstätten und Fabriken, ja selbst in unserm eigenen Körper sind Gegenstände, über welche jeder Gebildete aufgeklärt sein sollte — durch Unterricht in der Chemie. Die Principien der Desinfection, die richtige Wertschätzung der Nahrungsmittel, der Verfälschung derselben, die Kenntnis derjenigen Materialien, welche in den einzelnen Gewerben Anwendung finden und manche andere Gegenstände aus dem Gebiete der Chemie sollen bereits in den Bürgerschulen, in den höheren Classen der Volksschulen, namentlich aber in den Lehrer-Seminarien zur Sprache kommen. Was die Realschule betrifft, so wird sie ihre Aufgabe hinsichtlich des Unterrichts in der Chemie nur dann als erfüllt ansehen können, wenn die Schüler befähigt werden, über das Wesen chemischer Vorgänge, über die denselben zu Grunde liegenden stofflichen Beziehungen mit Einsicht und Verständnis zu urtheilen, und die chemischen Erscheinungen in der Natur, im Kreise des täglichen Lebens und der Industrie richtig aufzufassen. Dieser Unterricht soll jedoch nicht bloß auf die Aneignung einer gewissen Summe von Kenntnissen abzielen, sondern auch zur denkenden Betrachtung der Natur anleiten. — Die Methode der naturwissenschaftlichen Forschung muss im Wesentlichen auch beim chemischen Unterrichte zur Geltung kommen. Nur durch die experimentelle Behandlung des Lehrstoffes wird dieser Forderung genügt. Die Vorführung von Experimenten gibt jedoch für sich allein keine Gewähr für die verständige Aneignung, sie muss methodisch

[illegible]halt und mit der theoretischen Deutung der Thatsachen derart verknüpft werden, dass die gesammte Lehre genetisch entwickelt werde. Der Schüler soll angeleitet werden, die vor seinen Augen entwickelte Erscheinung in ihre wesentlichen Theile aufzulösen, die inneren Beziehungen derselben auszumitteln, das sich gegenseitig Bedingende klar zu erkennen, das Unwesentliche auszuscheiden und sich solcher Art die Erscheinung begreiflich zu machen. Die theoretischen Entwicklungen müssen sich Schritt für Schritt an die gewonnene chemische Anschauung derart anschließen, dass sie sich ganz ungezwungen als die Resultate einer Reihe vorangegangener Beobachtungen ergeben. *Schulexperimente* verlangen eine sorgfältige Vorbereitung und exacte Durchführung. Nichts schädigt so sehr das Vertrauen des Schülers in das Können des Lehrers, in die Beweiskraft des Experimentes und in die Begründung der Lehre, als misslungene oder mangelhaft ausgeführte Versuche. Das Experimentieren soll übrigens nie in Spielerei ausarten. Einen Erfahrungssatz durch mehrere Experimente, als nothwendig ist, zur Veranschaulichung bringen, wäre Zeitverschwendung. Unter den verschiedenen *Demonstrationen* ist jene zu wählen, welche die instructivste ist und das, was der Versuch lehren soll, am klarsten zum Verständnis bringt. Der Lehrer hat beim Experimentieren darauf hinzuarbeiten, dass der Schüler sein Interesse nicht bloß der hervorgerufenen Erscheinung, sondern vorzüglich der Erforschung ihrer Ursachen zuwende. Zu diesem Behufe soll er alle Einzelheiten des Versuches, sowie die sich ergebenden Folgerungen mit dem Schüler durchsprechen. Der chemische Unterricht hat sich auf die Darlegung fester Ergebnisse der Wissenschaft und auf deren Erfahrungssätze zu beschränken, die Erörterung der verschiedenen *theoretischen Ansichten*, der zur Zeit noch schwankenden Probleme der Forschung, sowie die ausführliche Darlegung des thatsächlichen Materiales und der Methoden, durch welche dasselbe gewonnen wurde, ist den betreffenden Fachstudien anheimzustellen. Mit Rücksicht auf die riesige Masse des Stoffes ist eine umsichtige Auswahl desselben zu treffen. Dinge, die nur für den Berufschemiker Interesse haben, sind vom Unterricht ganz auszuschließen. Gegenstände von allgemeiner Wichtigkeit sind ausführlicher zu behandeln, ohne sich dabei jedoch zu sehr ins technische Detail zu verlieren. Die Erörterung des Details einer Fabrications-

weise ist dem technischen Lehrvortrag, die Nutzanwendung chemischer Erfahrungen in andern naturwissenschaftlichen Disciplinen aber den Fächern zu überlassen, welchen die Chemie als Hilfswissenschaft dient. — Zur Anstellung der nothwendigsten Versuche ist ein chemischer Apparat unentbehrlich, welcher vor allem eine pneumatische Wanne zur Entbindung der Gasarten, eine Spirituslampe, die nöthigen Retorten, Verbindungsröhren, Cyrusrollen u. dgl. enthalten muss, und welcher durch die billigen und zweckmäßigen Sammlungen chemischer Apparate von Prof. M. Günter (I. App. sammt Holzkiste 15 fl., II. App. 22 fl.) jedem Lehrer und jeder Volksschule zugänglich gemacht ist.

Literatur: F. Langhoff, Chemie für Mittelschulen. 3. Aufl. Berlin 1877. — D. Karl List, Leitfaden für den ersten Unterricht in der Chemie. 1. Theil: Unorganische Chemie, 5. Aufl. 2. Theil: Organische Chemie, 3. Aufl. Heidelberg 1873—80. — Rudolf Wagner, Grundriss der chemischen Technologie. Leipzig 1871. Geschichte der Chemie. Leipzig. 2. Aufl. 1855. — Aug. Wilh. Hoffmann, Einleitung in die moderne Chemie. Braunschweig. 5. Aufl. — J. Lorscheid, Lehrbuch der unorganischen Chemie nach den neuesten Ansichten der Wissenschaft. Freiburg 8. Aufl. 1880. — Dr. Fr. Rüdorff, Grundriss der Chemie für den Unterricht an höheren Lehranstalten. 7. Aufl., Berlin 1880. — D. J. A. Stöckhardt, Die Schule der Chemie. Erster Unterricht in der Chemie, versinnlicht durch Experimente. 18. Aufl., Braunschweig 1877. — Viktor Regnault und Adolf Strecker, Kurzes Lehrbuch der Chemie in 2 Bänden, 1. Band: Anorganische Chemie. 9. Aufl., 2. Band: Organische Chemie, 6. Aufl. — D. Rud. Wagner, Handbuch der chemischen Technologie mit besonderer Berücksichtigung der Gewerbe-Statistik. 11. Aufl. Leipzig 1880. — M. Schlichting, Chemische Versuche einfachster Art. Ein erster Cursus in der Chemie für höhere Schulen und zum Selbstunterricht. 7. Aufl., Kiel 1880. — D. C. R. Fresenius, 1. Anleitung zur qualitativen chemischen Analyse. 14. Aufl., Braunschweig; 2. Anleitung zur quantitativen chemischen Analyse, 6. Aufl., 2 Bände, Braunschweig. — Karl Heumann, Anleitung zum Experimentieren bei Vorlesungen über organische Chemie. Braunschweig 1876 bis 1879. — R. Arendt, Lehrbuch der unorganischen Chemie; Materialien für den Anschauungsunterricht in der Naturlehre. — Bopp, Der kleine chemische Schulapparat für die unentbehrlichsten Experimente der Chemie. — J. Johnston, Chemische Bilder aus dem Alltagsleben. Leipzig 1870.

Chinesische Erziehung. Das „Reich der Mitte", anderthalbmal so groß wie Europa, ist die Heimat des dritten Theiles der Menschheit und die Wiegestätte einer Civilisation, welche seit 25 Jahrhunderten stationär geblieben ist. Die Ursache hievon liegt theils in dem Charakter der mongolischen Race, die ein eigenthümliches Gemisch ist von träger Genußsucht und ausdauernder Arbeitsamkeit, theils in den Staatseinrichtungen der Chinesen und in der Eigenthümlichkeit ihrer Sprache. Ihre Staatsverfassung ist patriarchalischer Absolutismus; ihre Sprache ein mechanisches Aneinander von etwa 450 Stammsilben, zu deren schriftlicher Darstellung jedoch nicht weniger als 50.000 Schriftzeichen (Bilder) gehören,*) die beim Schreiben senkrecht unter einander gestellt werden. Dabei gibt es kein Land, wo die Wissenschaft so hoch gehalten wird, wie China. Nur die Gelehrten sind Beamte, so dass man in China vor dem Platon'schen Staatsideal zu stehen glaubt, in welchem die Philosophen herrschen und die Herrscher philosophieren. Nur dass in China das Denken und Sinnen des Volkes statt nach vorwärts nach rückwärts gerichtet ist; denn die Überzeugung des Chinesen ist durch die Überlieferung vollständig gebannt; andere Gedanken haben als die von den Ahnen überlieferten, wäre eine Auflehnung gegen das Bestehende. Die Grundlage der chinesischen Gesellschaft ist allerdings die einzig richtige, nämlich die Familie, deren Verhältnisse in der patriarchalischen Staatsverfassung in großem Maßstabe wiederkehren, so dass der Kaiser als Vater der 300 Millionen erscheint, die ihm als Kinder gegenüberstehen; allein die Reinheit des Familienlebens ist getrübt durch die inferiore Stellung des Weibes. Diese gibt sich schon in der ersten Erziehung kund. Der neugeborene Knabe wird sorgfältig in die besten Tücher gehüllt, das Mädchen nur in Lumpen gewickelt. Das Mädchen

*) Das kaiserliche Wörterbuch zählt in einer seiner letzten Ausgaben 43.960 verschiedene Zeichen.

muss mit Scherben zufrieden sein, wo der Knabe mit Edelsteinen spielt, und wenn ein Vater nach der Zahl seiner Kinder gefragt wird, so zählt er bloß die Söhne. Selten werden die Mädchen unterrichtet; sie lernen die gewöhnlichen häuslichen Arbeiten; vom 10. Jahre ab dürfen sie nicht mehr aus dem Hause gehn; mit dem 20. Lebensjahre sollen sie verheiratet werden. Frauen können deshalb selten gut schreiben oder lesen. „Was kann überhaupt ein Weib bedeutendes leisten? Wie der Wein bereitet und bewahret, die Speise gekocht wird, dafür mag sie sorgen; ein Mädchen muss vor allem darauf achten, den Eltern nicht lästig zu werden.“ „Das Haus ist das Gefängnis der Frau.“ Dagegen ist die Pietät der Kinder gegen die Eltern, der Unterthanen gegen den Herrscher das höchste Gebot. Wie vor dem Vater die Kinder, so sind die Unterthanen vor dem Herrscher alle gleich. In China gibt es keine Standesunterschiede. Nur die Gelehrsamkeit gibt Anspruch auf die höheren Stellungen im Staate, welche der Kaiser vergibt. „Durch immer strengere und strengere Prüfungen gelangt man zu den höheren Ämtern empor; die Akademie der Bewährtesten ist die oberste Behörde unter dem Vorsitze des Kaisers. Dieser ist auch der oberste Doctor des Reiches. Er soll die Völker unterrichten, indem er sie regiert, er soll sie durch Belehrung erziehen, denn die Menschen werden gut, wenn man sie aufklärt über das, was recht ist. Unordnung und Verbrechen kommt aus der Unwissenheit. Daher tragen die kaiserlichen Erlässe die Form der Unterweisung und sind eine Erziehung des Volkes. Und wie die Zucht in der Familie den Kindern gegenüber zum Stock greift, so herrscht in China das Bambusrohr von oben nach unten, ohne dass ein unmündiger Sinn gegen solche Strafe das Gefühl der Ehre und persönlichen Würde setzt.“ — In diesem Sinne und Geiste der Unterordnung ist auch das von Confucius (s. d.) begründete Schul- und Erziehungswesen angelegt. Die von ihm selbst verfassten Schullesebücher handeln vornehmlich von den Rechten und Pflichten der Regierung, so wie des einzelnen Individuums in seinen verschiedenen socialen Verhältnissen, als Beamte, Gatte, Vater, Sohn, Bruder, Freund. Die Schulen sind Privatanstalten, die Lehrer an denselben bloße Privatpersonen, die ohne irgend eine Staatsprüfung oder irgend eine Autorisation seitens des Staates durch das bloße Vertrauen ihrer Mitbürger zum Lehramte berufen werden. Ein Schulzwang besteht nicht. Mit dem 6. oder 7. Jahre gehen die Kinder zur Schule. Da es keine öffentlichen Schulhäuser gibt, so wird der Unterricht in den Tempeln, Ahnenhallen und Bibliothekszimmern der Reichen abgehalten. Ein Schulmeister übernimmt gewöhnlich 20 bis 30 Kinder. Die nöthigen Lehrmittel, ja selbst seinen Stuhl muss sich jedes Schulkind selbst mitbringen. Der Eintritt in die Schule und das Verhalten in derselben ist mit eigenthümlichen Ceremonien verbunden. Beim

Chinesische Schriftzeichen.

Eintritte in die Schule bekommt der Chinese, wie bei anderen wichtigen Veränderungen, wie z. B. bei der Erlangung eines akademischen Grades, bei der Verehelichung u. s. w. einen neuen Namen. Wenn die Schüler zur Schule kommen, verneigen sie sich gegen einen daselbst aufgestellten Altar des Confucius, sowie gegen den Lehrer und nehmen ihre Plätze ein. Die Unterweisung bezieht sich in Wort und Beispiel auf die verschiedenen Zweige des Wissens in aufsteigender Reihenfolge nach den verschiedenen Hauptzahlen: die drei großen Mächte (Himmel, Erde und Mensch), die vier Jahreszeiten und Himmelsgegenden, die fünf Elemente (Metall, Holz, Wasser, Feuer, Erde), die fünf Cardinaltugenden (Liebe, Gerechtigkeit, Schicklichkeit, Weisheit, Wahrheit), die sechs Arten des Getreides (Reis, Gerste, Weizen, Bohnen, Hirse und eine Art Korn), die sechs Hausthiere (Pferd, Ochs, Schaf, Geflügel, Hunde, Schweine), die sieben Leidenschaften (Liebe, Hass, Freude, Betrübnis, Lust, Zorn, Furcht), die acht Noten der Musik, die neun Grade der Verwandtschaft, die zehn socialen Pflichten (zwischen Fürst und Minister, Vater und Sohn, Mann und Weib, ältern und jüngern Geschwistern und Freunden). Auf diese Übersicht folgen Regeln für einen Cursus der akademischen Studien mit einem Verzeichnis der zu gebrauchenden Bücher, und einer Übersicht der allgemeinen Geschichte Chinas, nebst einer Aufzählung der successiven Dynastien des Reiches.

Dadurch wird ein bloßer Ballast von Wissensmaterial im Gedächtnis aufgespeichert, ohne auf die Entwickelung der Denkkraft Rücksicht zu nehmen. Die Methode des Leseunterrichtes ist folgende: „Das Buch wird aufgeschlagen, und der Lehrer fängt an zu lesen. Die Schüler, deren jeder sein Buch vor sich hat, sprechen dem Lehrer Wort für Wort nach, die Augen unverwandt auf's Buch gerichtet und mit dem Zeigefinger den Worten folgend. Es wird nur eine Zeile gelesen und diese so lange repetiert, bis die Schüler sich die Aussprache eines jeden Zeichens gemerkt haben und ohne den Lehrer die Zeile lesen können. Nun müssen sie dieselbe auswendig lernen. Das thun sie mit lauter Stimme, indem sich jeder besonders seine Aufgabe so lange vorschreit, bis er dieselbe seinem Gedächtnisse eingeprägt hat. Wenn er damit fertig ist, geht er zum Lehrer hin, legt sein Buch vor demselben auf den Tisch, kehrt ihm den Rücken zu und sagt so seine Aufgabe her. Dann geht der Lehrer an die nächste Zeile und fährt so fort, bis das ganze Buch auswendig gelernt ist. Das Buch ist rhythmisch abgefasst, so dass immer 3 Schriftzeichen einen Satz bilden, und heißt daher auch sam szu kin oder trimetrisches classisches Buch." (Schmidt, G. d. P.). Das Schreiben wird nach Vorlagen gelernt, welche anfangs unter das Papier gelegt und mittelst eines Pinsels pausiert werden. Alles bewegt sich in einem starren, auf überlieferten Angewöhnungen ruhenden Mechanismus. Die meisten lernen nicht mehr, als nothdürftig lesen und schreiben. Und wenn auch ein Schüler fließend lesen kann, so hat er doch von dem Inhalte des Gelesenen keine Ahnung. Nur diejenigen, die sich den höheren Studien widmen, um die Beamtenlaufbahn anzutreten, erhalten durch eigene geprüfte Lehrer eine gewisse literarische Bildung, welche in der Interpretation der Classiker, sowie in der Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen in Prosa und in Versen besteht. Zu diesem Behufe bestehen im ganzen Lande Privatcollegien, welche dadurch entstehen, dass sich um einen im Rufe der Gelehrsamkeit stehenden Mann mehrere Jünglinge schaaren, um sich auf die Staatsprüfungen vorzubereiten, welche in China den Weg zu allen höheren Lebensstellungen bahnen. Diese Staatsprüfungen, welche seit der Zeit der Tang-Dynastie, also seit 618 v. Ch. unverändert in Übung stehen, bilden einen sehr complicierten Organismus und bewegen sich in zahlreichen Abstufungen. Nicht weniger als drei strenge Prüfungen, von denen jede mehrere Tage dauert, und wovon die erste vor dem Mandarin der Districtsstadt, die zweite vor dem Präfecten des Kreises, die dritte vor dem Kanzler der Provinz unter Intervention zahl-

reicher Commissäre abgelegt wird, verschaffen dem Geprüften den ersten Grad, der ihn zwar über das gemeine Volk erhebt, jedoch nur für untergeordnete Stellungen, keineswegs aber für den höheren Staatsdienst befähigt. Hiezu sind die Prüfungen für den zweiten Grad, das **Licentiat** erforderlich, welche unter der Leitung zweier kaiserlicher Commissäre aus Peking und unter Intervention von nicht weniger als 65 literarischen Beamten alle 3 Jahre abgehalten werden, und so streng sind, dass nach dem Zeugnisse eines Engländers von 20.000 Candidaten etwa 200 die Prüfung bestehen. Eigene von Soldaten bewachte Examinationshallen mit 7500 engen Zellen nehmen die Candidaten zu den schriftlichen Clausurprüfungen auf. Der dritte Grad ist das **Doctorat**, der vierte und höchste der eines **Mitgliedes der kaiserlichen Akademie**. Die Prüfung zu diesem höchsten Grade findet im kaiserlichen Palaste unter den Augen des Kaisers selbst statt.

Über die Geistesverfassung des chinesischen Volkes noch Folgendes: „Der Chinese, seine Religion und Staatsverfassung, seine Kunst und Wissenschaft, seine Entwickelung oder vielmehr seine Entwicklungslosigkeit, wie sein Klima und seine Erziehung — es ist eine Einheit. Wo der Geist so wenig in die Tiefen blicken kann, wie bei den Chinesen; wo die mechanischen Geistesthätigkeiten herrschen; wo die Unmündigkeit soweit geht, dass es in Wahrheit keine Emancipation der Kinder gibt; wo die individuelle Freiheit des Einzelnen in dem Kaiser, dem despotischen Vater aller, verschwindet; wo das religiöse Leben von den Schranken des peinlichsten Ceremoniells umzogen ist: da kann auch die Erziehung nicht über Mechanismus und Ceremoniell hinausgehen. Erziehung und Unterricht kommen über Vorstellungskram, über Regelung des äußeren Anstandes, über Aneignung der vorgeschriebenen Ceremonien, über Erwerbung von Kenntnissen zu äußerem Fortkommen und äußerer Ehre nicht hinaus. Das Schul- und Erziehungssystem in China ist ein Polizeisystem. Der Buchstabe der heiligen und classischen Bücher bindet den Geist, und ein menschenquälerisches, das Gedächtnis zur Überbürdung verurtheilendes Prüfungssystem untergräbt jedwede Orginalität. Man knechtet nicht bloß den Körper, sondern auch die Seele, und Gehorsam ist auf allen Gebieten die erste Pflicht. Die Nation beharrt nach allen Seiten hin im Stadium der Kindheit.“ Dieser Schilderung entspricht auch der gegenwärtige Zustand der chinesischen Volksschule. Ein chinesisches Schulzimmer wird in Harper's „Junge Welt“ folgendermaßen beschrieben. Die Schultische sind von hart poliertem Holze mit colorierter Marmorfläche, die gehöhlten hölzernen Sitze mit Leder beschlagen. Auf diesen sitzen die Knaben, wenn sie die Charaktere zeichnen, die wir auf wirklichen chinesischen Theekästchen sehen. Jeder muss 200 bis 10.000 dieser Zeichen lernen, was natürlich manches Jahr eifrigen Studiums erfordert. Ihre Bücher, Tintenbehälter, Pinsel, Wassertöpfe und Federn haben auf dem Tische ihren Platz. Sie benützen indische Tinte und schreiben mit einem Pinsel. Ihre Lectionen lernen sie laut, und ein chinesisches Schulzimmer ist infolge dessen ein geräuschvoller Platz und unangenehmer als das Gesumme mehrerer Bienenkörbe. Sobald der Schüler seine Lection weiß, geht er zum Lehrer, überhändigt diesem das Buch und kehrt ihm beim Aufsagen den Rücken zu. Gleichzeitig streckt er zwei Finger aus, zuerst von der einen, dann von der anderen Hand, die er abwechselnd hebt und senkt wie ein Kapellmeister.

Literatur: **R. Lechler**: Acht Vorträge über China. Basel 1861. — **Cramer**, Gesch. der Erz. und des Unterr. im Alterthum. Elberfeld 1832, I. S. 34.

Christenthum als Epoche der Erziehungsgeschichte. Die Menschwerdung Jesu Christi ist epochemachend wie für die Culturgeschichte, so auch für die

Erziehungsgeschichte. Die Civilisation der Griechen und Römer war trotz ihrer blendenden Außenseite eine innerlich ungesunde. Die freie Entfaltung des Menschendaseins im harmonischen Einklange von Leib und Seele, von Natur und Kunst war nicht das unveräußerliche Anrecht des Menschen, sondern nur ein Vorrecht des griechischen und römischen Vollbürgers; sie stieß alle fremden Nationen als „Barbaren" von sich und konnte sich nur erhalten durch Züchtung eines Sklavenstandes, der für die politisch bevorzugte Classe arbeitete, und für sie auf seine Menschenrechte verzichten muſste. Allein selbst innerhalb des engen Kreises der griechisch-römischen Civilisation sehen wir die Selbständigkeit der Familie, die Berechtigung der Individualität dem politischen Ideale geopfert und neben den glänzenden Erscheinungen eines freien glücklichen Gemeinwesens eine klägliche Preisgebung des Individuums einhergehen. Das weibliche Geschlecht endlich erscheint, insbesonders bei den Griechen, in eine Stellung zurückgedrängt, welche ihm kaum die allgemeinsten Menschenrechte zuerkannte, und es dem Manne gegenüber durch und durch dienstbar machte. Was nicht römisch oder griechisch, was nicht freigeboren, was nicht männlichen Geschlechtes, was nicht stark und gesund, was nicht schön oder geistreich war, wurde zurückgesetzt; was sich gegen die Alleingiltigkeit der freigeborenen Starken auflehnte, wurde erbarmungslos zertreten. Wenn solche Erscheinungen bei den aufgeklärtesten Völkern und bei den am freiesten eingerichteten Staaten zum Vorschein kamen, so waren die Verhältnisse noch betrübender bei den asiatischen Despotien, wo nicht bloß einzelne Stände, Kasten, Geschlechter, sondern ganze Völkerstämme einem einzigen, abgöttisch verehrten Individuum geopfert wurden. Daſs einer solchen Zeit nichts anderes übrig blieb, als die Sehnsucht nach einem Erlöser, ist leicht begreiflich. Mitten unter den düsteren Erscheinungen sittlicher und socialer Erniederung, welche den Verfall des Griechen- und Römerthums begleitete, erschien dieser Erlöser, um das Evangelium der Liebe nicht einem Volke oder Stande, sondern der ganzen Menschheit zu verkündigen.

In der Geschichte der Erziehung kommt Jesus in einer dreifachen Beziehung in Betracht: erstens als Begründer des auf eine neue Weltanschauung sich stützenden christlichen Erziehungsprincips, zweitens als Ideal für die Erziehung des Kindes und drittens als Ideal des Lehrers. Die Erlösung von dem Jammer des Erdendaseins verkündigt Jesus der Welt durch das Evangelium von dem Anschlusse an Gott und von der Gleichheit und Brüderlichkeit der Menschen. Mit diesem Evangelium wendet er sich vornehmlich an jene gesellschaftlichen Classen, auf denen der sociale Druck im Alterthum am schwersten lastete, an die Armen, die Kinder, die Kranken, die Verachteten und Presshaften, ja selbst die Frauen. Dieses Evangelium sollte nach seiner Anordnung nicht irgend einem ausgewählten oder bevorzugten Volke, sondern der ganzen Menschheit gepredigt werden. Dadurch wurde einerseits das Judenthum, anderseits das Hellenenthum überwunden. Durch die Aufrichtung der bisher gedrückten Gesellschaftsclassen in Folge ihrer Berufung zur Kindschaft Gottes wurde die Selbstherrlichkeit des Individuums, das Recht der Persönlichkeit wieder hergestellt und durch die Heiligung der Ehe die Familie als Grundlage der Gesellschaft anerkannt, die sociale Ebenbürtigkeit des Weibes neben dem Manne ausgesprochen. Fortan durfte nicht mehr daran gedacht werden, schwächliche Kinder auszusetzen, weil sie dem Staate nichts nützen könnten, oder Sklaven zu halten, um irgend eine gesellschaftliche Ordnung aufrechtzuhalten, oder durch grausame Gladiatorenspiele eine rohe Sinneslust zu kitzeln. Erst durch das Christenthum wurde die wahre Familienerziehung herbeigeführt. Das Weib, welches vordem, ins Innere des Hauses verwiesen, nur als Sklavin des Mannes galt, wurde der Familie und der Erziehung der Kinder zurückgegeben, und wie

es diesem seinem Berufe nachkam, haben die Frauen der altchristlichen Zeit, eine Nonna, eine Anthusa, eine Monika glänzend bewiesen. Der vollständige Bruch mit den Anschauungen des Judenthums und Heidenthums wurde jedoch auf dem Gebiete der Moral herbeigeführt, wo durch das Christenthum die Nächstenliebe als ein neues Sittlichkeitsprincip proclamiert wurde.

Der Begriff der Barmherzigkeit war der alten Welt fremd. „Aug um Auge, Zahn um Zahn" war der Grundsatz der jüdischen Gerechtigkeit, und der militärisch-politische Geist in Griechenland und Rom schritt über die berechtigten Ansprüche des Individuums erbarmungslos hinweg ohne Mitleid für den sterbenden Fechter. Im Alterthume finden wir keine Humanitätsanstalten, kein Krankenhaus, kein Waisenhaus, keine Armenanstalt, kein Erbarmen mit dem Elenden. Durch das Gebot der christlichen Nächstenliebe wurde nun ein neues Sittlichkeits-, daher auch Erziehungsprincip geschaffen, welches bestimmt war, alle Verhältnisse der damaligen Welt allmählich umzugestalten. Dass diese Umgestaltung in der Wirklichkeit nur langsame Fortschritte machte, indem beispielsweise der mit dem Gebot der Feindesliebe so grell contrastierende Krieg, das massenhafte Morden, als eine Verhöhnung des Christenthums nicht nur bis zur Stunde noch fortwährt, sondern sogar eine Organisierung und Vervollkommnung erfahren hat, die einer besseren Sache wert wäre — ist allerdings wahr; allein im Bewusstsein der Menschheit sollte die antike Weltanschauung dennoch sehr frühe eine gründliche Umformung auf der großen Grundlage der Menschlichkeit (Humanität) und des Wohlwollens erfahren. So sehen wir uns heute mit Wohlthätigkeitsanstalten rings umgeben und selbst inmitten des organisierten Massenmordes im Völkerkriege ragt das rothe Kreuz der Barmherzigkeit empor! — Durch das Christenthum wurde der politische Geist des Alterthums überwunden; an die Stelle der alten Bürgertugenden Hella's und Rom's, der Vaterlandsliebe, der Tapferkeit, der Charakterstärke wurden die specifisch christlichen Tugenden der Gottergebenheit und Weltentsagung, der Demuth und der Mildthätigkeit in das Leben und in die Erziehung eingeführt. Die politischen Staatsgebilde mit ihrer heiteren Dahingabe an die sinnliche Erscheinungswelt und an die Güter dieser Erde weichen nunmehr einem großartigen, transscendenten (übersinnlichen) und nur durch einen reich angelegten Cultus unserer Sinnlichkeit näher gerückten Gottesreiche, in welchem Raum ist für alle Völker und für alle Menschenclassen. Dadurch wurde die Erlösung gebracht zunächst allen jenen Schichten, Ständen und Gruppen der Gesellschaft, für welche es innerhalb der antiken Staatsordnung keinen Anspruch auf Genuss der diesseitigen Erdengüter gab, weshalb auch Jesus mit Vorliebe von sich sagt: „Ich bin gekommen das Evangelium zu predigen den Armen", sowie er ruft: „Kommt alle zu mir, die ihr mühselig und beladen seid, ich will euch erquicken."

Jesus Christus hat, wie Karl Schmidt sagt, den ewigen und wahrhaftigen Begriff, sowie das Princip und Ziel der Erziehung aufgestellt. Erziehung des Menschen ist seine Erhebung aus der Niedrigkeit und Nichtigkeit seines rein natürlichen, vergänglichen Daseins in die Region der Geistigkeit, freien Sittlichkeit und Gottebenbildlichkeit vermittelst des Einflusses der Wahrheit und der Schönheit. Diese Aufgabe der Erziehung, die Christus stellt, ist unter allen Nationen, für beide Geschlechter, für jeden Stand — dieselbe: — ein Princip, das nicht bloß die Spitze aller Theorie ist, sondern das sich auch in der Praxis bewährt, weil es in seiner Allgemeinheit unter allen Verhältnissen Anwendung findet, und keine Bestrebungen des Geistes, weder in Kunst noch in Wissenschaft, von sich ausschließt, feindlich allem dem, was der sittlichen Freiheit des Geistes gefährlich ist.

Jesus ist aber zweitens durch seine Jugendgeschichte zugleich ein Ideal der Kindererziehung. Nur wenige Züge haben sich uns über die Kindheit Jesu erhalten, aber diese haben eine tiefe vorbildliche Bedeutung. Jesus reißt sich los von dem natürlichen Bande

der Familie, da er ohne Vorwissen der Eltern das Innere des Tempels aufsucht; allein gehorsam unterwirft er sich dem Gebote derselben, als sie ihn zum Weggehen mahnen, obwohl er sich nicht enthalten kann, die bedeutungsschweren Worte beizufügen: „Wisset ihr nicht, dass ich sein muss in dem, was meines Vaters ist?" Indem er schon als Kind den Kreis seiner Familie verläßt, um seine Schritte nach dem Heiligthum zu lenken, zeigt er vorbildlich an, dass das Gottesreich höher ist als das Reich dieser Welt. Und wie schön ist der Fortgang seiner Erziehung nach den beiden Seiten der leiblichen und geistigen Entwickelung, sowie nach den beiden Richtungen der Zeitlichkeit und Ewigkeit durch die einfachen biblischen Worte gekennzeichnet: „Er nahm zu an Weisheit, Alter und Gnade bei Gott und dem Menschen!"

Jesus ist endlich ein Ideal des Lehrerberufes selbst. Die erste Bedingung des letzteren ist wohl die Liebe zur Jugend. Diese Liebe hat Jesus der Kinderfreund durch sein zum Herzen dringendes Wort: „Lasset die Kleinen zu mir kommen!" in ebenso schlichter als inniger Weise dargethan. Wir lesen von ihm, dass er die Kinder herzte, ihnen die Hände auf's Haupt legte und sie segnete. Die hohe Verdienstlichkeit des Erziehungsberufes, aber auch die große Verantwortlichkeit desselben können nicht entschiedener betont werden, als durch die Worte, die er uns zuruft: „Wer ein solches Kind aufnimmt in meinem Namen, der nimmt mich auf; wer aber ärgert eines dieser Geringsten, die an mich glauben, dem wäre besser, dass ein Mühlstein an seinen Hals gehängt und er ersäuft würde im Meere, da es am tiefsten ist." Er nimmt die Kleinen in Schutz, wenn er sagt: „Sehet zu, dass ihr nicht eines von diesen Kleinen verachtet, denn ich sage euch: Ihre Engel im Himmel sehen allezeit das Angesicht meines Vaters im Himmel" — ja er stellt sie geradezu als Vorbild den Erwachsenen hin, indem er sagt: „Wahrlich, ich sage euch, wer das Reich Gottes nicht empfängt als ein Kind, der wird nicht hineinkommen." So wird ihm das hilflose Kind in seiner Einfalt und Unschuld zum Ideale der christlichen Tugend. — Jesus ist aber auch das Musterbild eines Lehrers durch die Art und Weise, wie er sein Lehramt ausübte. Die Stimmung, in welcher er an dasselbe herantrat, ist die Begeisterung für die Wahrheit und das edle Bestreben, dieselbe seinen Zuhörern verständlich zu machen. Da es zumeist abstracte Wahrheiten waren, die er predigte, so bediente er sich zur Veranschaulichung derselben jener Gleichnisse, welche noch heutzutage mit so überwältigender Klarheit zu unserem Geiste, mit so hinreißender Kraft zu unserem Herzen reden. In seiner Dahingabe an die Wahrheit tritt er als entschiedener Feind der Heuchelei auf, die das Gewand der Wahrheit missbraucht, um die eigene Niedertracht zu verdecken. Er, der milde Beurtheiler menschlicher Fehltritte, er, der die Ehebrecherin in Schutz nimmt, und dem Schächer am Kreuze das Paradies verheißt, hat nicht die gleiche Geduld mit den Wölfen im Schafpelz, den übertünchten Gräbern und wie er sonst die Urbilder der Heuchelei benamset hat. Die Übereinstimmung zwischen Gesinnung und Handlung, zwischen Äußerem und Innerem, zwischen Lehre und Beispiel ist in der That das Geheimnis aller Erziehungserfolge. Wenn Jesus hiedurch die Wahrheit der Erziehung als einen der obersten Grundsätze derselben hochhält, stellt er auch die Idealität derselben in den Vordergrund, da er immer wieder auf die höhere Bestimmung des Menschen hinweist. „Was würde es dem Menschen helfen, wenn er die ganze Welt gewänne und nähme Schaden an seiner Seele? Oder was kann der Mensch geben, dass er seine Seele wieder erlöse?" — „Ihr sollt euch nicht Schätze sammeln auf Erden, welche die Motten und der Rost fressen und die Diebe ausgraben und stehlen. Sammelt euch vielmehr Schätze im Himmel, welche weder Motten noch Rost fressen und welche die Diebe nicht nachgraben und stehlen. Denn wo euer Schatz ist, da ist auch euer Herz." — „Trachtet am ersten nach dem Reiche Gottes und nach seiner Gerechtigkeit,

so wird euch alles andere zufallen." — So sehen wir die vornehmsten Grundsätze der Pädagogik in der Person des Erlösers verkörpert.

Christliche Erziehung im Alterthum. Durch das Christenthum kam ein neuer Geist unter die Menschen, der sich auch der Haus- und Schulerziehung mittheilen musste. Man wandte sich mehr dem Jenseitigen, dem Idealen zu; die neuen Heilswahrheiten brachten einen Umschwung in der Weltanschauung mit sich, der alle Verhältnisse des Lebens, daher auch die Erziehung durchdrang. Die christliche Gleichheit der Menschen vor Gott verschaffte auch den Frauen eine höhere, mehr gesicherte Stellung und glich den Unterschied zwischen Freien und Sklaven, wie zwischen den verschiedenen Ständen nicht äußerlich, aber der Idee nach, also im Wesentlichen aus. Bei allen nichtchristlichen Völkern war es die Nationalität, welche die Aufgabe der Pädagogik bestimmte; die christliche Erziehung dagegen ist eine allgemein menschliche. Das Nationale tritt nur als etwas Secundäres hinzu. Der höchste Zweck der Erziehung konnte in der vorchristlichen Welt immer nur von wenigen erreicht werden, sowohl nach der Praxis selbst der gebildetsten Völker, als nach der Theorie selbst der tiefsten Denker unter den Pädagogen. Die Aufgabe der christlichen Pädagogik dagegen, sittliche Vollendung durch Verklärung der Eigenliebe zur Liebe Gottes und des Nächsten, ist wie unter allen Nationen, so für beide Geschlechter und für jeden Stand immer dieselbe. Überhaupt hat noch keine Religion so die Menschheit im Menschen zu Ehren gebracht, als das Christenthum. Erst durch das Christenthum wurde die höhere Bedeutung der Ehe ans Licht gebracht. Auch die Kinder haben unter seinem Einfluß eine ganz andere Stellung im Hause gewonnen. Das Aussetzen und Umbringen derselben gleich nach der Geburt, das wie in Sparta, so in Athen gesetzlich geschehen durfte, wurde als unchristlich verdammt, und die väterliche Gewalt, der die Kinder bei den Römern und Juden ohne gehörigen Schutz der Gesetze unterworfen waren, durch den Geist des Evangeliums außerordentlich beschränkt. Das Princip der Liebe machte sich auch in der häuslichen Erziehung geltend, ohne dass die früher allein empfohlene Strenge verdrängt worden wäre. Daneben war es bei der Bildung und Dürftigkeit der ersten Christen, so wie bei den Verfolgungen, welche sie anfangs von den Juden, dann von den Heiden zu erdulden hatten, sehr natürlich, dass sie keine eigenen Schulen anlegten. Sie behielten die Kinder entweder zu Hause und sorgten selbst für den nöthigen Unterricht, oder schickten dieselben in heidnische Schulen. Erst nach und nach traten die einzelnen Kategorien der christlichen Schule ins Leben, worüber man die Artikel: Volksschule, Klosterschulen, Parochialschulen und Trivium und Quadrivium nachlesen wolle.

Cicero. Marcus Tullius Cicero (106—43 v. Chr.), Philosoph, Staatsmann und Redner, Schöpfer der classischen lateinischen Prosa, gehört zu den Erziehungsschriftstellern der altrömischen Zeit. Er ist zu Arpinum geboren, wo sein Vater nach altrömischer Art auf seinem Landgute in stiller Zurückgezogenheit lebte, kam jedoch bald nach Rom, wo er schon als Knabe bedeutende Talente verrieth. Ein Schüler des Dichters Archias und des Stoikers Diodotus ist er im Geiste griechischer Philosophie erzogen, indem er sich vorzüglich dem Studium der Werke Platons, dann der großen griechischen Redner Demosthenes, Lysias und Isokrates hingab. Im 26. Jahre bereiste er Griechenland und Kleinasien. Als Redner trat er zum erstenmale im 27. Lebensjahre pro Roscio auf und feierte in Folge seiner natürlichen Beredtsamkeit und seltenen Bildung solche Triumphe, dass er sich den Weg zu den höchsten Staatsämtern bahnte. Als Consul durch die Entdeckung und Unterdrückung der catilinarischen Verschwörung berühmt, leistete er dem Vaterlande als dessen treuester

Bürger die erheblichsten Dienste, so dass er von sich sagen konnte, er habe die Republik gerettet. Durch die Anklage des Clodius genöthigt, Rom zu verlassen, kehrte er bald aus der Verbannung zurück und war später Statthalter von Cilicien. Nach der Schlacht bei Pharsalus versöhnte er sich mit seinem großen Gegner Cäsar, wurde jedoch von den Männern des zweiten Triumvirats verfolgt und fiel durch die Mörderhand des undankbaren Popilius Laenas, den er einst durch seine Beredtsamkeit gerettet hatte. — Seine Ansichten über Erziehung sind in seinen vielen philosophischen und rhetorischen Schriften zerstreut. Sein Erziehungsprincip ist die Entwickelung der natürlichen Anlagen (vergl. Niemeyer); das Ziel der Erziehung ist ihm die Heranbildung zur Tugend. Er verkündigt die Rettung der Gesellschaft auf dem Wege der Erziehung. „Welch größeren, wichtigeren und besseren Dienst können wir wohl dem Staate erweisen, als wenn wir die Jugend belehren und unterrichten? besonders bei den dermaligen Zeiten und Sitten, da die Jugend so sehr versunken ist, dass man derselben mit aller Macht Einhalt thun muss." Je besser die Erziehung, desto mehr macht sich der allgemeine Trieb nach Thätigkeit geltend. Das wichtigste Erziehungsmittel ist ihm die Unterweisung in der Beredtsamkeit. Nach seinem Ausspruche ist die Beredtsamkeit die Vollendung aller Erziehung, wie allen Unterrichts, und das Streben nach Ruhm die erste Triebfeder zum Guten. Daher werde schon bei den Kindern auf correctes Sprechen große Sorgfalt verwendet. Für den richtigen psychologischen Standpunkt Ciceros spricht der Umstand, dass er die Macht der ersten Eindrücke nach Gebühr würdigte. Auch ihm liegt sehr viel daran, wen das Kind im Elternhause sprechen hört und was man überhaupt mit ihm spricht. Ebenso tritt er auch für das Princip des Individualisierens in die Schranken. „Bei Theopompos bedarf es der Zügel, bei Ephoros des Sporns" — pflegte er zu sagen. Bei den Rede-Übungen hielt es Cicero für nützlich, aus dem Stegreife zu sprechen; doch noch wichtiger schien ihm die Vorbereitung durch Nachdenken und Anordnung; die Hauptsache aber, möglichst viel zu schreiben. Nur der, welcher durch schriftliche Stilübungen sich lange gebildet habe, könne den Ruhm und die Bewunderung eines guten Redners einernten. Cicero schrieb selbst eine Art von Musterreden zum Nutzen der Jugend. Überdies fordert er aber, dass sich der Redner einen Schatz nützlicher Kenntnisse auf jedem Gebiete des Wissens erwerben solle, namentlich in der Rechtswissenschaft, Geschichte und Philosophie. In Hinsicht auf Geschichte sagt er: Durch die Anschauung großer Muster der Vorzeit wird der Geist gebildet, der Wille veredelt und die Thatkraft angeregt. Der Philosophie hat erst Cicero auf dem römischen Boden Bahn gebrochen. „Bei den Göttern!" ruft er aus, „was ist wünschenswerther als Weisheit? Was vorzüglicher? Was für die Menschen

würdiger? Sucht man geistige Unterhaltung und Erholung von Sorgen: hält eine andere den Vergleich aus mit dem Studium der Philosophie, die immer etwas, was auf glückseliges Leben Bezug hat, in Untersuchung zieht? Oder nimmt man auf Gleichmuth im Leben und Tugend überhaupt Rücksicht, so ist entweder dies die Kunst, durch welche wir beides erlangen, oder es gibt keine dafür. Wenn es aber nur irgend eine Schule der Tugend gibt, wo soll man sie suchen, als in dieser Gattung des Wissens?" Von den anderweitigen pädagogischen Ansichten Ciceros wären noch anzuführen: Der Schüler soll sich gegen seine Lehrer dankbar beweisen. Vor der Strafe im Zorne ist zu warnen. Der Lehrer trete mit Gerechtigkeit und dem gehörigen Maße von Milde und Strenge auf. Die Religion ist ein besonderes Förderungsmittel der sittlichen Pflege. Die Cultivierung des Gedächtnisses ist nothwendig. Die Wahl des Lebensberufes hat nach der eigenen Wahl des Schülers stattzufinden.

Civilisation ist jener Process, durch welchen sich der Übergang vom Naturzustande zur Gesellschaft vollzieht. Die Civilisation sucht aus einer Mehrheit beziehungslos dastehender, oder in den einfachsten Lebensbeziehungen befangener Menschen einen Gesammtmenschen, d. h. eine Gesellschaft zu bilden. Dies geschieht durch den fortwährend gesteigerten Austausch von Beziehungen, d. h. durch den geselligen Verkehr. Je höher die Civilisation sich steigert und die Innigkeit der allseitigen Berührung der Gesellschaftsmitglieder zunimmt, desto mehr nähert sich die Gesellschaft ihrem Ideale, indem sie aus der Mehrheit die Einheit, aus vielen gegen einander abgesonderten Einzelheiten eine Gesammtheit, aus mehreren untergeordneten Organismen einen höheren Gesammtorganismus macht. — Zweierlei Momente treffen wir im Begriffe der Gesellschaft an; erstens das Stehen in Beziehung Aller gegen Alle, und zweitens das Convergieren aller Beziehungen gegen einen gemeinsamen, sie einigenden Mittelpunkt. Der Austausch von Beziehungen ist eben der gesellige Verkehr. Die Einheit der Beziehungen ist der gesellschaftliche Gesammtzweck, welcher, über den Sonderzwecken der Einzelnen stehend, dieselben zu einer festen, organischen Einheit zusammenfügt. Die Beziehungen, welche ausgetauscht werden, sind Dienste, Gedanken und Gesinnungen. Der Austausch der Dienste bildet den volkswirtschaftlichen, jener der Gedanken und Gesinnungen den geistig-socialen Verkehr in der Gesellschaft. Zur Herstellung und Erhaltung dieses Verkehrs ist ein System äußerer Veranstaltungen nothwendig, welche ursprünglich durch die Natur in höchst rohen, primitiven Formen gegeben sind, durch den zunehmenden Verkehr jedoch einer stets weiter gehenden Verfeinerung und Perfectionierung zugeführt werden. Die Gesammtheit dieser äußeren Veranstaltungen kann man die Organisation der Gesellschaft nennen. Der gesellschaftliche Gesammtzweck, welcher die Vielen zur Einheit verbindet, ist das gemeinsame Bestreben Aller durch Geltendmachung der Vernünftigkeit, als des gemeinschaftlichen Menschen-Princips, zur Herrschaft über die unvernünftige Natur, und dadurch zur Erreichung ihrer Bestimmung zu gelangen. Die gemeinsame Nothwendigkeit, welche die Menschen umgibt, ist es, die sie zur gemeinsamen Verfolgung jenes großen Gesammtzweckes unbewusst antreibt. Von der Natur erwarten wir alle die Befriedigung unserer zahllosen Bedürfnisse; sie soll uns Nahrung, Kleidung und Wohnung geben, sie soll den Wandlungen unserer unersättlichen Begehrlichkeit folgen. Dies thut sie nicht. Der Naturlauf verfolgt ruhig seine gleichen unwandelbaren Wege, unbekümmert um das Sehnen des Menschen. Die Bewältigung der Natur durch den Menschen auf dem Wege der Arbeit ist nur durch einen allseitigen, geselligen

Austausch von Diensten möglich, welcher Austausch das volkswirtschaftliche Verkehrsleben ausmacht. Die äußeren Mittel desselben sind Wege und Transportanstalten, Werkzeuge und Maschinen, vor allem aber das Geld, welches den Austausch der Dienste in Fluss bringt. Allein der volkswirtschaftliche Verkehr ist nicht denkbar ohne einen geistigen Austausch von Beziehungen, d. h. ohne den geistigen Verkehr. Denn die Überlegenheit des Menschen über die Natur im Zustande der Gesellschaft beruht ja nicht auf einer mechanischen Summation, sondern auf einer geistigen Combination der Kräfte der Einzelnen. Die Theilung der Arbeit, der Austausch von Diensten muss nach einem vernünftigen Plane vor sich gehen. Es muss daher zu der Combination der Dienste die Combination der Gedanken hinzutreten. Die Gesellschaft ist nicht blos eine einzige riesengroße Maschine, welche mit tausend und tausend Händen arbeitet — sie ist auch eine einzige denkende Intelligenz, in welcher tausend Köpfe an einer einzigen, gemeinsamen Gedankenbewegung theilnehmen. Das Mittel für den geistigen Verkehr in der Gesellschaft ist die Sprache. Die Organisation des ökonomischen Verkehrs sind materielle Communicationsmittel und materielle Capitalien; die Organisation des geistigen Verkehrs sind geistige Communicationsmittel und moralische Capitalien: Sprache, Literatur und Kunst. Die Organisation der Gesellschaft durch den Ausbau der materiellen und geistigen Communicationsmittel schreitet nur allmählich vorwärts. In dem Maße, als sie weiter geht, nimmt auch die Kraft der Individualität und die Combinationskraft, so wie die Herrschaft des Menschen über die Natur zu. — Land und Leute bilden die natürliche Grundlage der Gesellschaft; von beiden wird die Entwickelungsgeschichte derselben nach unabänderlichen Naturgesetzen bestimmt. Allein nur in den Anfangsstadien der geschichtlichen Entwickelung ist es das Land, welches in erster Linie die Schicksale der Gesellschaft bestimmt, während in den vorgerückteren Stadien diese Schicksale mehr von den Leuten, d. h. von der Bevölkerung abhängen.

Nicht Boden und Klima, sondern die Organisation der Gesellschaft ist es, was die Wohlfahrt der Einzelnen und den Fortschritt des Ganzen aufrecht hält. „Die Wilden in Südamerika leben in einem unvergleichlich milden Klima. Sie betreten einen Boden, der mit einer zehn Meter dicken Humusschichte bedeckt ist. Die Paradiesfeige, welche bis hundert Menschen mit der Ernte von einer Hektare zu ernähren vermag, wächst natürlich unter ihrer Hand, und die mittlere Lebensdauer dieser Menschen reicht nicht höher als dreizehn bis vierzehn Jahre. Das kommt daher, weil bei ihnen nur die elementare Vergesellschaftung in Stämmen üblich ist. Die Engländer leben in Kälte und Nebel, auf einem Boden, der im wilden Zustande nur Gras und Eichen hervorbringt, und ihre mittlere Lebensdauer beläuft sich auf 39 Jahre! Ein Engländer lebt demnach dreimal so lang als ein Wilder, weil er gleich in seiner Wiege ein unsichtbares kleines Papierchen findet, nämlich die Actie der großen britischen Gesellschaft." (About: der Fortschritt in politischer und nationalökonomischer Beziehung.)

Comenius. Johann Amos Comenius, (latinisierter Name von dem slavischen Komenský) 1592—1671, der geistige Begründer der modernen Volksschule und Vater der neueren Lehrkunst. Er wurde am 28. März des Jahres 1592 bei Ungarisch-Brod in Mähren geboren. Sein Vater Martin Komenský war ein wohlhabender Müller, welcher der böhmisch-mährischen Brüdergemeinde angehörte. Schon im 10. Lebensjahre (1602) verlor er denselben und blieb ohne eine bestimmte Beschäftigung seinen Vormündern überlassen, die sich jedoch nicht sonderlich um ihn kümmerten. Denn erst im sechzehnten Lebensjahre sehen wir ihn die lateinische Schule beziehen, welche jedoch mit ihren mangelhaften Einrichtungen einen sehr traurigen Eindruck auf ihn gemacht, und

ihn mit den ersten Ideen über Schulverbesserung erfüllt haben mochte. Um sich dem Priesterstande zu widmen, studierte er Theologie zu Herborn im Nassau'schen und zu Heidelberg und machte Reisen in die nordwestlichen Länder Europa's, vermuthlich auch nach England. Zu jung, um die Priesterweihe zu empfangen, übernahm der zweiundzwanzigjährige Comenius über Aufforderung des mächtigen Beschützers der Brüdergemeinde und Landeshauptmanns von Mähren Herrn Karl von Žerotin die Leitung der Brüderschule in Prerau, wodurch ihm eine willkommene Gelegenheit geboten wurde, über die Heranziehung der Jugend zu einer freudigeren Betreibung der wissenschaftlichen Studien, über Ersparung von Aufwand und Mühe bei der Eröffnung von Schulen und über die Verbesserung der Methode nachzudenken. Als eine Frucht dieser zweijährigen Wirksamkeit vom Jahre 1614—1616 ist die leichtere Anleitung zur Erlernung der lateinischen Sprache anzusehen, welche unter dem Titel: „Grammaticae facilioris praecepta" (Regeln einer leichteren Grammatik) in Prag 1616 in Druck erschienen ist. Da er in demselben Jahre das 24. Lebensjahr erreicht hatte, wurde er zum Priester geweiht und zum Predigeramte in die Brüdergemeinde nach Olmütz berufen. Voll Begeisterung für diesen neuen Beruf gab er schon im folgenden Jahre eine religiöse Schrift unter dem Titel: Listové do nebe" (Briefe in den Himmel) heraus. Nachdem er in dieser Stellung zwei Jahre gewirkt hatte, wurde er im Jahre 1618 nach Fulnek, diesen ältesten Stammsitz der „Brüder" in Mähren, zum Predigeramte berufen, wo er nach eigenem Geständnisse die drei glücklichsten Jahre seines Lebens verlebte. Allein bald rissen die Gräuel des dreißigjährigen Krieges auch in Fulnek ein, wobei die Stadt durch spanische Truppen niedergebrannt wurde, und Comenius nebst seiner Bibliothek auch mehrere Manuscripte einbüßte. Dies war der Anfang der Verfolgung, welche sich wie über die nichtkatholische Bevölkerung überhaupt, so auch über die glaubenstreue Brüdergemeinde und ihre Priester ergoß, bis sie mit der Auswanderung von 30.000 Familien, darunter 500 edlen Geschlechtern, endigte. Nachdem sich Comenius durch einige Zeit auf den Gütern seines edlen Beschützers, des Herrn Karl von Žerotin, insbesondere zu Brandeis an der Adler, wo gegenwärtig unter hohem Felsenhange ein Denkmal an ihn erinnert, sowie später im Riesengebirge auf einer Besitzung des Herrn Sadovský von Sloupna verborgen gehalten hatte, sah er sich bei zunehmender Verfolgung genöthigt, im Winter 1628 über die Grenze zu ziehen und sich nach Lissa zu flüchten, wo bereits seit dem Jahre 1547 eine Niederlassung der Brüdergemeinde und seit 1555 eine evangelische Schule bestand. Hier widmete er sich dem Schulfache an dem dort bestehenden Gymnasium, und eröffnete gleichzeitig eine sowohl durch ihre Fruchtbarkeit, als auch durch ihren inneren Gehalt außerordentliche literarische Thätigkeit, vornehmlich auf didaktischem, dann auch auf

dem sprachlichen, philosophischen und religiösen Gebiete. Da die Zahl seiner Schriften und Abhandlungen in böhmischer, lateinischer und deutscher Sprache weit über hundert reicht, so ist die Orientierung innerhalb derselben keine leichte Aufgabe, und wir müssen uns hier darauf beschränken, nur das bedeutungsvollste hervorzuheben. Schon während seines Aufenthaltes zu Brandeis veröffentlichte er ein in Prosa geschriebenes allegorisches Poem: Labyrinth der Welt und Paradies des Herzens (labyrint světa a ráj srdce), welches noch heute für eine Perle der böhmischen Literatur gilt und seine philosophische Weltansicht in poetischer Gewandung enthält. Sein Hauptwerk ist jedoch die „große Unterrichtslehre“ — didactica magna — welche zuerst im Jahre 1632 in böhmischer Sprache erschien und deren Original erst im Jahre 1841 durch den bekannten Physiologen Prof. Purkyně in dem Archiv von Lissa entdeckt wurde. Dieses sein Hauptwerk, zu dessen Verfassung die Ratich'sche Schrift: „De studiorum rectificanda methodo consilium“ (Rathschläge über die bessere Einrichtung der Lehrmethode) den nächsten Anstoß gab, betont zunächst mit vollem Nachdrucke die Nothwendigkeit eines allgemeinen Schulunterrichtes, wie dieselbe bereits von Luther betont worden ist, und wie dies schon aus dem vollen Titel der Comenius'schen Didaktik erhellt, welcher lautet: „Große Unterrichtslehre (Didaktik) darstellend die gesammte Kunst, Alle alles zu lehren oder zuverlässige und vorzügliche Anleitung, in allen Gemeinden, Städten und Dörfern irgend eines christlichen Reiches solche Schulen zu errichten, dass die gesammte Jugend beiderlei Geschlechtes, niemand ausgenommen, in den Wissenschaften gebildet, in den Sitten verfeinert, zur Frömmigkeit gewöhnt und auf diese Weise in allen Dingen des jetzigen und künftigen Lebens unterwiesen werden könne, kurz gefasst, annehmlich, gründlich. Wobei von allem, was empfohlen wird, die Grundlagen aus der eigensten Natur der Dinge hervorgeholt werden; die Wahrheit durch Beispiele nach Art der mechanischen Künste nachgewiesen, die Reihenfolge durch Jahre, Monate, Tage und Stunden auseinandergelegt und endlich ein leichter und sicherer Weg, dieses glücklich zu verwirklichen, gezeigt wird.“ Allein Comenius begnügt sich nicht, die allgemeine Schulbildung des gesammten Volkes zu fordern, er zeichnet auch mit minutiöser Genauigkeit den Weg vor, auf welchem diese Aufgabe gelöst werden soll, indem er als „Grundlage der Neugestaltung der Schule eine strenge Ordnung in allen“ proclamirt (Cap. XIII der U. L.), welche genaue Schulordnung der Natur entlehnt werden soll (Cap. XIV). Die große Unterrichtslehre des Comenius ist ein Canon der Schule, welcher den Anbeginn einer neuen Epoche der Erziehungsgeschichte bedeutet und heutzutage noch volle Beachtung verdient. Bei seinen Lebzeiten war es aber eine andere Schrift, welche seinen Namen in ganz Europa berühmt machte, nämlich die s. g. „Janua linguarum“, die Sprachenpforte. Die „Erfindung“ dieser Janua — so erzählt Comenius selbst — besteht darin, dass der ganze Sprachschatz in eine gewisse Anzahl von Sätzen (1000) so hineingebracht wird, dass alle gebräuchlichen Wörter darin enthalten sind, und zwar jedes nicht mehr als einmal, jedoch in einer passenden Fügung und Redensart. An die vorgeführten Sätze soll sich die Belehrung über die darin vorkommenden Gegenstände knüpfen, so dass die Parallelisierung des Sachunterrichtes mit dem Sprachunterrichte als eigentlicher Grundgedanke dieses, von außerordentlichem Erfolge begleiteten Werkes — es wurde in 12 europäische und mehrere asiatische Sprachen übersetzt — genannt werden kann. Dieser Sprachenpforte wollte Comenius als „Sachenpforte“ eine Encyklopädie des gesammten menschlichen Wissens, eine Art Universalwissenschaft zur Seite stellen, deren Ideal ihm unter dem stolzen Namen der Pansophie vorschwebte. Als im Jahre 1634 der „Vorläufer der Pansophie“

(Pansophiae prodromus) entstand und unter dem Titel: „Vorspiel der Comenianischen Bestrebungen — erschlossene Weisheitspforte" gegen den Willen des Comenius von dessen Freunde Samuel Hartlib in Oxfort 1637 herausgegeben wurde in der wohlgemeinten Absicht, die Meinungen der Gelehrten darüber zu hören: bemächtigte sich eine ungeheure Aufregung der gelehrten Kreise in Europa über die kühnen wissenschaftlichen Ziele dieses „Vorläufers der Pansophie", so dass das englische Parlament im Jahre 1641 einen Ruf an Comenius ergehen ließ, damit er in London seine didaktisch-pansophischen Pläne ausführe. Nachdem jedoch diese Pläne an dem gleichzeitig ausgebrochenen blutigen Aufstande der Irländer und an den Streitigkeiten des Königs mit seinem Parlamente scheiterten und da mittlerweile an Comenius eine neue Einladung nach Schweden von Seite des edlen Ludwig von Geer erging, welcher mit der Stellung eines Millionärs die Würde eines Förderers aller humanen und ideellen Bestrebungen verband und den schönen Beinamen des „Großalmoseniers von Europa" führte; entschloß sich Comenius, England zu verlassen, und nach Schweden zu gehen. Hier hatte er im Jahre 1642 eine denkwürdige Unterredung mit dem Kanzler Oxenstierna, welcher sowohl die didaktischen als auch die pansophischen Arbeiten des Comenius einer Prüfung unterzog und sich darüber also äußerte: „Ich glaube, solches ist noch Niemandem in den Sinn gekommen. Halte an diesen Grundlagen fest; entweder so gelangen wir dereinst zur Übereinstimmung, oder es bleibt offenbar kein Weg mehr übrig. Mein Rath geht jedoch dahin, dass Du fortfahrest, zuvörderst für das Bedürfnis der Schulen zu sorgen, das Studium der lateinischen Sprache zur größeren Leichtigkeit zu bringen, und dadurch dem Größeren, was Du anstrebst, die Wege zu ebnen." Mit diesen Worten wurde Comenius hingewiesen, zunächst seine didaktischen Arbeiten zur Ausführung zu bringen, zu welchem Behufe er sich auf den Rath seiner Freunde in Elbing niederließ. Unterstützt von seinem Freunde Herrn von Geer und umgeben von mehreren Hilfsarbeitern, arbeitete er hier an der Vollendung jener didaktischen Behelfe, welche zur praktischen Durchführung der von ihm geplanten Schulverbesserung dienen sollte. Es waren dies die Werke: 1. Methodus linguarum novissima. Neue Methode der Sprachen. 2. Vestibulum latinae linguae. Vorhof der lateinischen Sprache. 3. Die überarbeitete Janua linguarum. 4. Ein lateinisch-deutsches Lexicon januale (Lexikon zur janua). 5. Atrium linguae latinae, rerum et linguarum ornamenta exhibens, d. i. die Vorhalle der lateinischen Sprache, enthaltend die Zierden der Sachen und der Sprachen. Unter diesen Schulschriften ragt die erstgenannte ihrer Bedeutung nach vorzüglich hervor. Als Grundgedanken dieser „neuen Sprachenmethode" bezeichnet Comenius drei Stücke: 1. den genauen Parallelismus der Dinge und der Worte; 2. die lückenlose Stufenfolge des Unterrichtes ohne alle Unterbrechung; 3. eine solche Einrichtung des gesammten Lehrstoffes und Behandlung desselben, dass durch eine leichte und gewissermaßen von selbst fortschreitende Praxis der Erfolg nicht ausbleiben könne. Diese Methode stand bis ins Kleinste durchgeführt vor seiner Seele. „Könnte die Methode," sagte er, „so genau in Vorschriften gefasst werden, wie sie von mir gedacht wird, so würde sie einem gut ausgeführten Uhrwerke gleichen, das tactfest sich bewegt, und durch seine Bewegung auch Schlafenden und anderseitig Beschäftigten die Zeit misst, ohne abzuweichen." Der Gedanke, — den Unterricht durch eine bis in das Kleinste der Ausführung eindringende Methode zu mechanisieren, welchen Gedanken wir an so vielen Stellen seiner Schulschriften ausgedrückt finden, ist auch an dieser Stelle maßgebend gewesen. — Im Jahre 1648 wurde Comenius zum Bischof der Brüdergemeinde gewählt und kehrte nach Lissa zurück, wo die in Elbing verfassten Lehrbücher gedruckt wurden. Von dort berief ihn Fürst Sigismund von

Ragoczy nach Ungarn, wo er in Saros-Patak im Jahre 1650 eine pansophische Schule (siehe diese), eine Art siebenclassiges Realgymnasium errichtete. Hier war es auch, wo er seine populärste Schrift, den Orbis pictus (siehe diesen) veröffentlichte. Von der pansophischen Schule sind jedoch nur die drei unteren Classen ins Leben getreten; um eine bittere Erfahrung bereichert, kehrte Comenius nach Lissa zurück, wo jedoch ein harter Schlag ihn erreichte. In dem schwedisch-polnischen Kriege ereignete sich am 28. April des Jahres 1656 die Zerstörung von Lissa, bei deren Brande Comenius nicht nur sein Hab und Gut, sondern auch viele werthvolle Manuscripte, so insbesondere die lange vorbereitete „Pansophie“ und die Materialien zu einem großen böhmischen Lexikon, welche er durch 30 Jahre zusammengetragen hatte, verlor. Seine Gemeinde, von der Religionsfreiheit des westphälischen Friedens ausgeschlossen, wurde gänzlich versprengt, und Comenius, der letzte Bischof der mährisch-böhmischen Brüder, fand durch Vermittelung des Sohnes des Herrn Ludwig von Geer eine letzte Zufluchtsstätte im Amsterdam, wo er, noch immer literarisch thätig, am 15. November 1671 im 80. Lebensjahre starb. Hier erschien auch im Jahre 1657 auf Unkosten des Herrn Lorenz von Geer die Ausgabe seiner gesammelten didaktischen Schriften aus dem Jahre 1627—1657 in drei Abtheilungen in einem großen, stattlichen Foliobande, der sich in einigen seltenen Exemplaren erhalten hat. (Die Univ.-Bibliotheken in Prag, Wien, Göttingen, Berlin besitzen denselben.) Er starb im Besitze eines tiefen religiösen Seelenfriedens in stiller Gottergebenheit, nachdem er noch vor seinem Tode zwei religiöse Schriften, die Panegersie (Wiedererweckung) und das Unum necessarium (das Eine Nothwendige) geschrieben hatte. — Über seine Familienverhältnisse tragen wir nach, dass er sich nach dem frühzeitig erfolgten Tode seiner ersten Gattin im Jahre 1624 zu Brandeis an der Adler mit der Tochter des Senior Johann Cyrillus vermälte, mit der er in längerer Ehe lebte. Aus dieser Ehe stammt sein Sohn Daniel und vier Töchter, von denen die zweitgeborene, Elisabeth, an den langjährigen Mitarbeiter des Comenius, Peter Figulus, vermält war. Nach dem im Jahre 1648 erfolgten Tode seiner zweiten Gattin verehelichte sich Comenius neuerdings; doch blieb diese Ehe kinderlos. — Als geistiger Schöpfer der neueren Volksschule steht Comenius an der Epoche zweier Zeitalter und bleibt unter allen Umständen eine hohe, von einem edlen sittlichen Gehalte erfüllte Persönlichkeit, bei welcher die trüben individuellen Interessen, die den einzelnen Menschen so oft gefangen nehmen, gegen die großen Ideale der Gesammtheit entschieden zurücktreten. Nur wenige öffentliche Charaktere zeigen eine solche Übereinstimmung des privaten Trachtens und Wollens mit ihrem Auftreten auf der Weltbühne, wie Comenius. Aber auch seine literarische Arbeitsentfaltung steht hart an der Grenze des Erreichbaren. Wie Hanuš in der Sitzung der königlich böhmischen Gesellschaft der Wissenschaften vom 25. Mai 1868 berichtet, erstreckt sich die literarische Thätigkeit des Comenius nach einer im Brünner Landesarchiv befindlichen Handschrift Ceroni's auf nicht weniger als 146 Bücher und 12 Handschriften. Die Erziehungsansichten des Comenius sind niedergelegt in seinem Hauptwerke, der „Didactica magna“ — großen Unterrichtslehre — welche ursprünglich in böhmischer Sprache vom Jahre 1628—1632, später etwa um das Jahr 1640 in lateinischer Sprache (I. Theil der Op. did. omn.) erschienen war. In dieser Schrift entwickelt Comenius zum erstenmale den Begriff der Volksschule auf Grundlage der allgemeinen Unterrichtsbedürftigkeit und Schulpflichtigkeit. Alle Menschen sollen in der Jugend zum Unterrichte herangezogen werden, reiche und arme, vornehme und geringe, Knaben und Mädchen. In der Schule soll Alles gelehrt werden, was wissenswürdig ist, also nicht blos Sprachen, sondern auch Dinge, und zwar beide zugleich nebeneinander. Der Schulunterricht soll leicht und angenehm ohne Zwang und Härte von Statten gehen. Er wird es, wenn die Unterrichtsmethode der Natur folgt. Die

Unterrichtsordnung ist also der Natur zu entlehnen. Die Natur achtet auf die passende Zeit. Sie bereitet sich den Stoff, bevor sie beginnt, ihm Form zu geben. Sie wählt sich für ihre Thätigkeit ein geeignetes Subject, oder richtet es doch vorerst in passender Weise zu, um es hiezu geeignet zu machen. Sie verwirrt sich nicht in ihren Werken, sie geht, das Einzelne wohl unterscheidend, vorwärts. Sie beginnt jede ihrer Verrichtungen von Innen heraus. Sie beginnt ihre Bildungen mit den allgemeinsten Umrissen und hört bei den Einzelheiten auf. Sie macht keinen Sprung, sie geht stufenweise vor. Wenn sie anfängt, so hört sie nicht auf, bis die Sache vollendet ist. Sie vermeidet Gegensätze und Schäden. Sie beginnt mit der Befreiung von dem Ungehörigen. Sie richtet sich den Stoff so zu, dass er die Form begehrt. Sie erzieht alles aus Anfängen, die der Größe nach unbedeutend, dem Vermögen nach mächtig sind. Sie schreitet vom Leichteren zum Schwierigen fort. Sie überladet sich nicht, sondern begnügt sich mit wenigem. Sie überstürzt sich nicht, sondern geht langsam vorwärts. Sie hilft sich selbst, auf welche Art sie nur kann. Sie bringt nichts hervor, dessen Anwendung nicht einleuchtet. Sie führt alles gleichförmig aus. Sie fängt nichts Unnützes an und unterläst nichts Nothwendiges. Sie treibt nichts ohne Grund, sondern schlägt tiefe Wurzeln, aus denen sie alles hervorbringt. Je mehrfacher die Anwendung ist, desto mehr gliedert sie die Unterschiede. Sie ist in beständigem Fortschritte begriffen, sie steht nie stille; sie schafft nie Neues unter Aufgebung des Vorhandenen, sondern setzt nur das früher Begonnene fort, mehrt und vollendet es. Sie hält alles zusammen in beständiger Verknüpfung. Analog mit diesem Verfahren der Natur soll der Unterricht vorgehen. Er soll so früh als möglich beginnen, und der Lehrstoff nach Altersstufen vertheilt werden. Die Sprachen sollen in der Schule nicht vor den Realien gelehrt werden; denn Dinge sind das Wesentliche, Worte das Zufällige; Dinge die Körper, Worte nur das Gewand; Dinge der Kern, Worte Schalen und Hülsen. Beide sollen also gleichzeitig dem Menschengeiste dargeboten werden; vor allem aber die Dinge, da sie ebensowohl ein Gegenstand der Erkenntnis als der Sprache sind. Zu einer gründlichen Verbesserung der Methode gehört also: dass man Bücher und alle sonstigen Lehrmittel in Bereitschaft halte; dass zuerst das Verständnis der Dinge und dann der sprachliche Ausdruck gebildet werde; dass keine Sprache aus der Grammatik, sondern aus passenden Schriftstellern (Autoren) gelernt werde, und dass die Beispiele den Regeln vorangeschickt werden. Bevor was immer für ein Studium zur Behandlung kommt, mögen die Gemüther der Schüler hierfür gehörig vorbereitet und empfänglich gemacht, und alle Hindernisse aus dem Wege geräumt werden. Die Schüler sollen zu einer und derselben Zeit nur mit einem einzigen Gegenstande beschäftigt werden. Vor allem soll das sachliche Verständnis angestrebt werden, und erst in zweiter Linie das Gedächtnis, an dritter Stelle endlich erst die Sprache und die Hand. Jede Sprache, Wissenschaft, Kunst soll zuerst durch ihre einfachsten Anfangsgründe, dann vollständiger mittelst der Regeln und Beispiele, und schließlich durch systematische Zusammenstellung unter Beifügung der Ausnahmen und Unregelmäßigkeiten, sowie vermittelst der Commentare gelehrt werden, wenn es überhaupt dessen bedarf. Der Lehrstoff soll genau in Classen zerlegt werden, damit das Frühere überall dem Späteren den Weg bahne und Licht darüber verbreite; ebenso soll die Zeit sorgfältig eingetheilt werden, damit jedes Jahr, jeder Monat, jeder Tag, jede Stunde seinen Theil oder ihr besonderes Pensum erhalten. Um das Lernen möglichst zu erleichtern, soll der Unterricht mit einer Einleitung beginnen, vom Allgemeinen zum Besonderen (Comenius verwirft also nicht die analytische Methode. Cap. XVII der allgemeinen U. L.), vom Leichteren zum Schwereren und überhaupt langsam vorgehen; alles soll ungezwungen, dem Alter des Zöglings entsprechend, nach einer feststehenden Methode mittelst der sinnlichen Anschauung beigebracht und durch die sofortige Anwendung eingeübt werden; die

Schule selbst ein leiblicher Aufenthalt, das Schulzimmer ein helles, reinliches, nach allen Seiten mit Gemälden geschmücktes Gemach sein. Außerhalb soll aber bei der Schule nicht nur ein freier Platz zum Spazierengehen und Spielen, sondern auch ein Garten gelegen sein. Die Obrigkeiten und Schulvorstände können den Eifer der Schüler anfachen, wenn sie jedem öffentlichen Actus (mögen es nun Übungen sein wie: Declamationen, Disputationen, oder Prüfungen und Promotionen) persönlich beiwohnen und unter die Fleißigen Belobungen und kleine Geschenke (ohne Rücksicht auf die Person) austheilen. Jede Kunst muss in die kürzesten und bündigsten Regeln gefasst und jede Regel durch die kürzesten und deutlichsten Worte ausgedrückt werden. Wenn das Latein mit der Muttersprache verbunden wird, soll die Muttersprache als das Bekanntere vorangehen, das Lateinische nachfolgen. Der Lehrstoff selbst soll fortwährend so zusammengestellt werden, dass dem Schüler zuerst das Nächstliegende, dann das Nahe, dann das Entferntere und zuletzt das Allerentfernteste bekannt gegeben wird. Man wird die Leichtigkeit und Annehmlichkeit des Lernens bei den Schülern erhöhen, wenn man diese durch wenige Stunden zu dem öffentlichen Unterrichte heranzieht, nämlich durch vier, und ihnen ebensoviel zu den Privatbeschäftigungen übrig lässt; wenn man so wenig als möglich das Gedächtnis in Anspruch nimmt, nämlich nur mit dem Hauptsächlichsten, während das Übrige der freien Auffassung anheimgestellt wird, und wenn man alles nach Maßgabe des Fassungsvermögens einrichtet. Man lasse also nichts dem Gedächtnisse einprägen, außer was durch den Verstand richtig erfasst worden ist, und nichts treiben, als dasjenige, dessen Form und Vorschrift der Nachahmung hinlänglich vorgezeigt worden sind. „Grausam ist derjenige Lehrer, der den Schülern eine Arbeit vorsetzt, ohne ihnen hinreichend zu erklären, um was es sich handelt, oder ihnen zu zeigen, wie sie gemacht werden solle." Wegen des Lernens werden keine Schläge ertheilt. „Was die Schüler lernen sollen, ist ihnen so klar vorzulegen und auseinanderzusetzen, dass sie es vor sich haben, wie ihre fünf Finger." Und damit dies alles leichter behalten werde, müssen die Sinne soweit als möglich herangezogen werden. Es muss z. B. das Gehör mit dem Gesichte, die Sprache mit der Hand beständig verbunden werden. Und zu diesem Zwecke wird es gut sein, alles, was in einer Classe abgehandelt zu werden pflegt, an den Wänden des Lehrzimmers bildlich darzustellen, mögen dies nun Lehrsätze und Regeln, oder Bilder und Embleme zu dem Unterrichtszweige sein, der gerade getrieben wird. Man wird die Sache dem Schüler erleichtern, wenn man ihm da, wo man ihn etwas lehrt, zugleich zeigt, welche Anwendung dies im gewöhnlichen täglichen Leben habe. In den Schulen sollen nicht bloß Wissenschaften, sondern auch Sittlichkeit und Frömmigkeit gelehrt werden. Kurz die Menschen müssen angeleitet werden, so weit, als es nur irgend möglich ist, nicht aus den Büchern klug zu werden, sondern aus Himmel und Erde, aus Eichen und Buchen, d. h. sie müssen die Dinge selbst kennen lernen und untersuchen, nicht aber einzig und allein fremde Beobachtungen und Zeugnisse über die Dinge. Nichts soll gelehrt werden auf bloße Autorität hin, sondern alles durch Vorzeigung (Demonstration) und zwar theils durch die sinnliche, theils durch die vernünftige. Nichts ausschließlich nach analytischer Methode; alles vielmehr nach der synthetischen. Die Studien des ganzen Lebens müssen so angeordnet werden, dass sie eine Gesammtwissenschaft bilden, in der alles aus einer gemeinschaftlichen Wurzel entsprungen ist, und alles an seinem gehörigen Orte steht. Wenn man jemanden lehrt, eine Sache zu verstehen, so möge man ihn auch anleiten, dieselbe mündlich wiederzugeben und auszuführen, oder zur Anwendung zu bringen. Denn in diesem Sinne ist es wahr: Dein Wissen ist nichts, wenn nicht der Andere weiß, dass du weißt. Vieles erfragen, Erfragtes behalten, Behaltenes lehren — diese drei Dinge

erheben den Schüler über den Meister. — Um das Erlernte zum geistigen Eigenthum der Schüler zu machen, schärft Comenius die Wiederholung und die Mittheilung an Andere bis zu dem Grade ein, dass er dem Schüler empfiehlt, sich jemanden gegen Bezahlung zu halten, dem er das, was er selbst weiß, unterrichtend beibringen möchte. (Cap. XVIII, Abs. 44.) Darum empfiehlt er auch in der Schule den wechselseitigen Unterricht, wodurch die Schüler selbst zum Lehramte zugelassen und an den freien Vortrag gewöhnt würden. Zur Erzielung der Einheitlichkeit des Unterrichts soll nur **ein** Lehrer einer Schule, oder zum mindesten einer Classe vorstehen; nur **ein** Buch einem und demselben Gegenstande zu Grunde liegen; **eine** und **dieselbe** Arbeit mit der ganzen Classe geübt und nach einer und derselben Methode alle Lehrgegenstände (Disciplinen) und Sprachen gelehrt werden. Damit **ein** Lehrer der hohen Aufgabe, die Comenius ihm vorsetzt, genüge, soll niemals ein Schüler allein, sondern alle gemeinschaftlich und auf einmal unterrichtet werden, auch kann die ganze Classe in **Abtheilungen** gebracht werden. Für die **Concentration** (siehe diese) des Unterrichtes tritt Comenius ein, indem er verlangt, dass immer und überall das Bezogene mit seinem Mitbezogenen zusammengefasst werde, also Wort und Gegenstand, Lesen und Schreiben, Stil- und Verstandesübung, Lernen und Lehren, Spielendes und Ernstes, Worte sollen nur in Verbindung mit den Dingen gelehrt und gelernt werden. Soviel jemand versteht, soviel soll er auszusprechen sich gewöhnen und umgekehrt, was er ausspricht, lerne er auch verstehen. Auch die Lese- und Schriftübungen sollen jederzeit in passendem Zusammenhange stehen. Das Sprachstudium muss mit dem Sachunterrichte gleichen Schritt halten, vorzüglich in der Jugend, dass man nämlich gleich viel Sachliches, wie Sprachliches erlerne. Jede Sprache muss für sich allein gelernt werden. Zuerst allerdings die Muttersprache, dann diejenige, welche an deren Stelle zu gebrauchen ist, etwa die Sprache des Nachbarvolkes, dann Latein, Griechisch, Hebräisch u. s. w. **Jede Sprache muss mehr durch den Gebrauch, als durch Regeln gelernt werden.** Doch sollen die Regeln den Gebrauch fördern und befestigen.

Comenius hatte Gelegenheit gefunden, seine didaktisch-pädagogischen Anschauungen in der Praxis geltend zu machen, und zwar in der s. g. „**pansophischen Schule**" zu **Saros-Patak** in Ungarn, welche Comenius über Aufforderung des Fürsten Sigismund von Ragoczy im Jahre 1650 gegründet, und dessen Einrichtung er in der diesem Fürsten gewidmeten Schrift: „Schola pansophica" — „Die pansophische Schule, d. i. die allgemeine Werkstätte der Weisheit" (Op. did. om. III. b. — 60) beschrieben hat. Wir können diese Schule im Sinne unseres Sprachgebrauches als ein **siebenclassiges Real-Gymnasium** bezeichnen, welches sich in eine Ober- und Unterabtheilung gliedert und durch Aufnahme des Sachunterrichtes neben dem Sprachunterrichte gegen die damalige Lateinschule allerdings einen bedeutenden Fortschritt aufweist. Die Gliederung ist aus folgendem Schema ersichtlich:

Classe	Abtheilung
I. Classe: Das Vestibulum (Vorhof)	Unterabtheilung mit mehr sprachlichem Charakter.
II. „ Die Janua (Eingang)	
III. „ Das Atrium (Halle)	
IV. Die **philosophische** Classe	Oberabtheilung mit mehr sachlichem Charakter.
V. Die **logische** Classe	
VI. Die **politische** Classe	
VII. Die **theosophische** Classe	

Diese Schule war für Jünglinge aus dem Adel, dem Bürgerstande und für die begabteren aus dem Bauernstande bestimmt, um sie in jeder Art des Wissens auf alle mögliche Weise (in omni scibilium genere omni modo) auszubilden. Es sollte darin alles gelehrt werden, „was die menschliche Natur zu vervollkommnen und den Zustand

der Volkswirtschaft, des Staates, der Kirche und des Schulwesens zu bessern im Stande ist." Insbesondere ist dabei nach dem Programm des Comenius: „1. allen den Spiegel des Verstandes für die Weisheit zu glätten; 2. die Quelle der inneren Handlungen, das Herz, für die Frömmigkeit zu reinigen; 3. die Hand und alles Äußere zur Kunstfertigkeit in den Handlungen und zur Wohlanständigkeit in den Sitten zu üben; 4. endlich die Zunge zur Beredtsamkeit zu bilden." Überhaupt ist der ganze Mensch zur Humanität und Gottähnlichkeit zu bilden. Um dieses zu erzielen, soll alles gelehrt werden: 1. Stufenweise (gradatim) durch die sieben Schulclassen als Jahresstufen. 2. Durch Autopsie (Augenschein) d. h. durch eigene Anschauung und Erfahrung. 3. Durch Autopraxis (Selbstbethätigung), welche verlangt, dass die Schüler alles, was dem Verstande, dem Gedächtnisse, der Zunge und der Hand zur Erfassung dargeboten wird, selbst suchen, finden, lernen, üben, wiederholen. Die innere Einrichtung und das äußere Getriebe der „pansophischen Schule" ist durch eine siebenfache Ordnung, und zwar: 1. Der Dinge (der Lehrgang als Anordnung des Lehrstoffes), 2. der Personen (Classeneintheilung), 3. der Lehrmittel (Bücher und Geräthe), 4. der Örtlichkeiten (Schulzimmer, Schulbänke, Sitzplätze), 5. der Zeiten (Zeiteintheilung des Tages), 6. der Arbeiten selbst (Lehrpensum), 7. der Erholungspausen (Ferien) bis in's kleinste Detail mechanisiert. Die Grundsätze, nach denen diese siebenfache Ordnung geregelt wird, sind im allgemeinen dieselben, welche den Inhalt der „Unterrichtslehre" bilden. Als eine Eigenthümlichkeit des Unterrichtsmechanismus ist hervorzuheben, dass für jede Classe der pansophischen Schule nur ein einziges Lehrbuch besteht, dem sich Lehrer und Schüler vollständig zu unterordnen haben, so „dass nichts anderweitig zu suchen übrig bleibt, sondern alles Erforderliche darin zu finden ist". Die Lehrbücher für die drei untersten Classen sind das „Vestibulum", die „Janua" und das „Atrium", bei denen noch der philologische Charakter in den Vordergrund tritt. Das erste soll die Grundlagen der ganzen Sprache (totius linguae fundamenta) legen; das zweite soll den einfachen und natürlichen Ausbau der ganzen Sprache vollenden; das dritte soll dem Körper der Sprache Zierlichkeit und Kraft hinzugeben. Das Verfahren soll bei dem ersten analogisch, bei dem zweiten synthetisch, bei dem dritten synkritisch sein. Überdies soll jedes Handbuch dreifach abgetheilt sein. Es soll nämlich enthalten:

I. Das Material: Lexikon. } Sprachliche Seite.
II. Die Form: Grammatik. }

III. Die Verknüpfung beider: Text. Sachliche Seite. Als maßgebende Gesichtspunkte bei dieser didaktischen Stufenleiter sind fortwährend festzuhalten:

1. Ratio — Denken — der Verstand (Anschauung).
2. Oratio — Reden — die Sprache (Zunge).
3. Operatio — Handeln — die Hand.

Die Zeiteintheilung ist für die Arbeiten sämmtlicher Schulclassen dieselbe, und zwar:

Vormittag:

6 — 7: Andachtsübungen (Bibellesen, Lied, Gebet).
$7^1/_2$ — $8^1/_2$: Hauptpensum der Classe, mehr theoretisch.
9 — 10: Dasselbe mehr praktisch.

Nachmittag.

1 — 2: Musik oder eine angenehme mathematische Übung.
$2^1/_2$ — $3^1/_2$: Geschichte.
4 — 5: Stilübungen.

Jedes Classenzimmer ist mit einer passenden Überschrift versehen. Die Wände desselben sind mit Bildern bedeckt, die sich auf das Hauptpensum der Classe beziehen. Die

Studien haben nach ihrer Bedeutung für die Stimmung des Menschen eine Rangordnung. Studien des ersten Ranges sind solche, die sich auf Weisheit, Sittlichkeit und Frömmigkeit beziehen, also Philosophie, Theologie und — Sprachen; Studien zweiten Ranges sind die Hilfswissenschaften, zu denen Comenius namentlich die Geschichte rechnet; auch die verschiedenen Übungen der Sinne, des Gedächtnisses, der Sprache, des Verstandes, der Hand gehörten hieher. Studien dritten Ranges sind solche, die sich auf die Frische und Beweglichkeit des Körpers und Geistes beziehen. Hieher gehören insbesondere die Spiele, sowie die dramatischen Darstellungen. Um die Jugend für das öffentliche Leben vorzubereiten, soll die ganze Schule und jede Classe das Bild eines Staates darstellen, der seinen Senat, seine Consuln, seine Richter und seinen Prätor hat.

Den sieben Classen sind sieben Lehrer vorzusetzen, allen ist aber ein Rector voranzustellen, dem es obliegt, täglich alle Lehrzimmer zu durchgehen, um zu sehen, dass alles überall und zu jeder Zeit ordnungsmäßig vor sich gehe. Für diesen, wie auch für die Classenlehrer soll ein recht anständiger Gehalt ausgeworfen werden, damit sie ihren Dienst nicht so leicht aufgeben. — Vergleichen wir die Musterschule des Comenius mit unserer Mittelschule, so bemerken wir folgende Eigenthümlichkeiten der ersteren: 1. Erscheint das erzieherische Element in derselben stärker betont, als bei uns; theils durch die Voranstellung der Sittlichkeit und Frömmigkeit vor das bloß theoretische Wissen, theils durch den Organismus des Unterrichts überhaupt. 2. Die Concentration des Unterrichtes auf gewisse Hauptpensa einer jeden Schulclasse, sowie das Hinlenken desselben von dem theoretischen Wissen auf das praktische Können ist im höheren Maße durchgeführt als bei uns. 3. Für Erholung und Geistesfrische wird in ausgiebigerem Grade gesorgt, theils durch die Beschränkung der Unterrichtszeit auf vier tägliche Stunden und durch die reichlichen Arbeitspausen (eine halbe Stunde zwischen je zwei Lectionen), theils durch den Wechsel von theoretischen Studien und praktischen Übungen, theils durch Spiele und Feste (scenische Darstellungen). 4. Die Unterordnung des Sachunterrichtes unter den Sprachunterricht bei aller Anerkennung des ersteren behindert noch das freiere und selbständigere Studium der Realien, welche auf ihren Einzug in die Schule noch nahezu ein Jahrhundert warten müssen. Dafür spricht schon der Umstand, dass das einzige Schulbuch einer jeden Classe ein Sprachbuch ist, und dass die Naturgeschichte nicht aus der Natur selbst, sondern aus der Lectüre lateinischer Classiker, eines Plinius, eines Älianus, also aus zweiter Hand geschöpft wird. Selbst ein Comenius konnte sich nicht von der Idee des Lateins als einer Universalsprache auf Erden losmachen und zur vollen Würdigung der nationalen oder Muttersprache erheben. In seiner lateinischen Schule soll nur lateinisch gesprochen werden; auch soll darin die „Priscianspeitsche" (Priscianomastix) herumgehen. Es ist dies ein Büchlein aus weißem Papier, welches dem Schüler, der gegen die Grammatik d. h. gegen den Priscian, sich versündigt hatte, als Schandzeichen eingehändigt wird und in welches der arme Teufel seine Sünden gegen die Latinität eigenhändig einzutragen hat. In der Gymnasialpädagogik der P. P. Piaristen hat sich die Priscianspeitsche als s. g. Signum (Schandzeichen) bis auf unser Jahrhundert erhalten. — Von der pansophischen Schule ist nur die Unterabtheilung, das Trivium ins Leben getreten, ohne dass es zur Eröffnung des Quadrivium gekommen wäre.

Aus dem Angeführten erhellt zu Genüge, dass so ziemlich alle didaktischen Grundsätze und Vorschriften, auf denen die heutige Lehrkunst beruht, insbesondere das Princip der Anschaulichkeit, die Concentration des Unterrichts, die Aufnahme der Realien, die Zugrundelegung der Muttersprache beim Unterrichte, die gleichzeitige Beschäftigung sämmtlicher Schüler einer Classe im Sinne des Massenunterrichts und das erziehende Element der Volksschule in der Persönlichkeit des Comenius ihre Vertretung gefunden

haben, und dass insbesondere die Didactica magna, dieses erste, vollständige didaktische Handbuch in der That geeignet ist, den Comenius an die Spitze der heutigen pädagogischen Bewegung zu stellen. Man mag das allgemeine Bildungsziel der Volksschule, oder den Bildungsstoff derselben, besonders den muttersprachlichen Unterricht und die Realien, oder die Methode, deren Grundlage die Anschauung ist, in's Auge fassen, oder aber die äußere Organisation derselben betrachten; man findet, dass wir heutigen Tages nirgends über die Didactica magna des Comenius hinausgekommen sind. Wie einer der gelehrtesten und geistvollsten Kenner des Comenius, Dr. Hermann Hoffmeister, neuestens nachgewiesen hat, stimmt der im 29. Cap. der Did. mag. (§. 6. Nr. I—XII) enthaltene Lections- und Pensenplan der Volksschule mit den „Allgemeinen Bestimmungen" der neuesten preußischen Unterrichtsverwaltung fast wörtlich überein, nur dass er in den Realien weitergehende Forderungen stellt, indem er in dieselben drei weitere Unterrichtsobjecte: Weltgeschichte, Volkswirtschaft und Technologie einbezieht, die bis jetzt ein frommer Wunsch gewesen sind und deren endliche Einführung man erst in den Entwürfen für Fortbildungsschulen mit Entschiedenheit betont hat. Ja selbst das für die heutigen Verhältnisse noch zu hoch hängende Ideal einer „confessionslosen Schule" fand an dem Bischof der böhmisch-mährischen Brüder vor 200 Jahren einen beredten Anwalt, indem er in seinem Hauptwerke und noch mehr in seiner späteren „Methodus novissima" immer wieder die allgemeine Menschenbildung ohne jeden confessionellen Beigeschmack als Ziel der Volksschule hinstellt. — Unter diesen Verhältnissen ist es erstaunlich, daß unter seinen vielen pädagogischen Schriften gerade dieses sein bedeutungsvolles Hauptwerk von Zeitgenossen und späteren Pädagogen am meisten ignoriert wurde. Erst seit Herder fieng man an, die Verdienste des Comenius zu würdigen. Niemeyer und Raumer waren unter den ersten, welche seine Bedeutung erkannt haben. Einer der rationellsten Denker und Forscher, der Verfasser der „genetischen Methode", Dr. Mager, hat Comenius volle Würdigung widerfahren lassen, indem er von ihm sagt: „Die Pädagogik darf stolz darauf sein, dass ein solcher Mann ihr angehört; sich mit ihm zu beschäftigen, ist eine Erquickung." . . . „Und so kann man den Comenius als den Bacon der Pädagogik ansehen. Hier ist nicht ein dürftiger Kopf, der die Bacon'sche Philosophie auf die Pädagogik „anwendet", sondern die Bacon'schen Ideen finden in Comenius einen verwandten Geist, der nur dieser Anregung bedurfte, um Bacon's Sendung auf einem Gebiete, das von diesem unbetreten blieb, zu erfüllen." (Gen. Meth. 3. Bearb. Zürich 1846, S. 134 u. 135.) Und an einer anderen Stelle fügt er hinzu: „Comenius steht auf Ratich's Schultern, er sieht mehr und Manches besser. Und da schon Ratich eine hohe Gestalt ist, Comenius auch zu den großen Menschen gehört, so ist es erklärlich, dass diese pädagogischen Grundsätze lange, lange Zeit für den Haufen der Schulmänner zu hoch waren. Der realistische Samen, den Comenius ausgestreut, ist in den Schulen aufgegangen — das Ganze seiner Pädagogik ist so wenig in die allgemeine Praxis gedrungen, dass nach zwei pädagogischen Revolutionen, der Locke = Rousseau = philanthropinistischen und der Pestalozzischen, Manches noch bloßes Postulat ist, und als eine Neuerung von den Einen geltend gemacht, von den Anderen bekämpft und abgelehnt wird."

Zur besseren Orientierung über die äußeren Schicksale des Comenius dient die beiliegende Specialkarte.

Literatur: F. Cranz, Alte und neue Brüderhistorie. 2. Aufl. Barby. 1772, S. 80 f. — Müller, Bekenntnisse merkwürdiger Männer. 2. Bd., S. 257 f. — Zipser, in Ersch und

Die Reisen des Comenius

Einzelne Reisen des Comenius

I. Reise vom Jahre 1610—1614

Ung. Brod, Herborn, Heidelberg, Amsterd., Prag, U. B.

II. Reise v. J. 1614—1628

U. Brod, Prerau, Fulnek Brandeis, Lissa.

III. Reise v. J. 1641—1643

Lissa, London, Norköping, Stockh., Elbg. Lissa

IV. Reise v. J. 1650—1654

Lissa, Saros Patak, Lissa.

V. Reise v. Jahre 1656— † 15. 11. 1671.

Lissa, Hamburg, Naarden, Amsterdam.

Gruber's Allg. Encykl. 18. Thl. 1828, S. 344 f. — F. Palacky, Jahrb. des Böhm. Mus. 1829, Sept. S. 255 f., Oct. S. 330 f. — K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik. 4. Aufl. 1872-76. — D. J. Leutbecher, Joh. Amos Comenius, Lehrkunst. Leipzig 1855. — A. Gindely, Über des Joh. Amos Comenius' Leben und Wirksamkeit in der Fremde. Sitzungsberichte der philosophisch-hist. Classe der kaiserl. Akad. der Wissenschaften. Wien 1855. S. 482—550. — Ziegler, Programm des Gymnasiums zu Lissa vom J. 1855. Vgl. auch Herder's Briefe zur Beförderung der Humanität. Nr. 41. — Joh. Amos Comenius, Große Unterrichtslehre mit einer Einleitung: Joh. Comenius, sein Leben und Wirken, herausgegeben von Dr. Gust. Ad. Lindner. Wien 1876. (Auch als 1. Bd. der Pädagogischen Klassiker. Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn.) — J. A. Comenius, Pädagogische Schriften. Übersetzt von Th. Lion. Langensalza 1876. — J. A. Comenius, Große Unterrichtslehre. Bearbeitet von J. Beeger und Fr. Zoubek. Leipzig. 2. Aufl. — J. A. Comenius, Die Mutterschule. Auf's neue herausgegeben von Diak. H. Schröter. Weissenfels 1864. — J. A. Comenius. Ausgewählte Schriften. Bearbeitet von J. Beeger u. J. Leutbecher. Leipzig 1876. H. F. v. Criegern, J. A. Comenius als Theolog, Leipzig 1881. — Dr. H. Hoffmeister, Comenius und Pestalozzi. Berlin 1877.

Concentration des Unterrichts ist jene Einrichtung desselben, welche die Vielheit der Lehrgegenstände mit der Einheit des Bewusstseins in Einklang zu bringen sucht, indem sie die unterrichtlichen Mittheilungen des ganzen Lehrgebietes nach Maßgabe ihrer inneren Verwandtschaft miteinander in Beziehung setzt. Der Unterricht zersplittert sich in eine Menge von Mittheilungen, Anregungen und Übungen, die sich um die einzelnen Lehrfächer und Lehrstunden gruppieren und nach den Bestimmungen des Lehrplanes theils nebeneinander, theils nacheinander den Lehrling in Anspruch nehmen. Der Unterricht verlangt ferner von dem Schüler Vertiefung in jedes einzelne Lehrfach, in jede einzelne Lehrstunde, in jeden einzelnen Gedankenkreis. Würden diese vielen Vertiefungen unvermittelt nebeneinander stehen, so würde die bedenklichste Zerstreuung daraus hervorgehen; zu einer freien Bewältigung des Lehrstoffes würde es nicht kommen. Das Viele des Unterrichts darf also nicht vereinzelt bleiben; es müssen vielmehr Veranlassungen gesucht werden, um einen Unterrichtskreis mit dem anderen zu verknüpfen, damit aus den zerstreuten Gliedern des Lehrstoffes jene organische Einheit werde, welche die Natur unseres Bewusstseins (s. d.) erheischt. Diese ist eben das Ziel der Concentration. In dem bildlichen Ausdrucke „Concentration" liegt die Hinweisung auf ein System concentrischer Kreise. Im Sinne dieses Bildes wäre unter Concentration des Unterrichtes eine solche Unterrichtsweise zu verstehen, nach welcher der Unterricht einen Kern hat, um den sich der Stoff extensiv so anlagert, dass er seine Beziehungen zu diesem Kerne niemals verliert. „Denn wie es in der Natur des organischen Körpers liegt, alle ihm zugeführten Stoffe sich zu assimilieren, und was nicht assimilirbar ist, wieder auszustoßen, so ist auch im Geiste das Streben nach Einheit durchaus die Grundlage aller seiner Thätigkeit, und jede Zerfahrenheit, jede Zersplitterung seiner Thätigkeit rächt sich durch die Folgen in der Schwächung der geistigen Kraft selbst." (Nagel in Schmid's Encykl. I. S. 839.) — Am weitesten von der Idee der Concentration ist wohl jene, in den Schulen leider noch immer vorwiegende Unterrichtsweise entfernt, bei welcher jedes Lehrfach ohne Rücksicht auf die übrigen als ein selbständiges Ganze betrieben wird, so dass sich der Unterricht in eine Vielheit von „Gegenständen" spaltet, deren jeder eine selbständige, mit den übrigen unverbundene, geradlinig fortlaufende Vorstellungsreihe im Bewusstsein des Zöglings anzulegen sucht, so dass hiedurch ein System von parallelen Vorstellungsreihen ohne alle gegenseitige Verbindung entsteht. Im Gegensatze zu dieser starren Anlage paralleler Vorstellungsreihen, welche die gegenseitige Bestimmbarkeit der Vorstellungen ausschließen, daher keine Steigerung der geistigen Kraft bei dem Träger dieser Vorstellungen nach sich ziehen, verlangt die Idee der Concentration, dass es für die verschiedenen unterrichtlichen Mittheilungen und Thätigkeiten einen gemein-

samen **Beziehungspunkt** gebe, in welchem sie zusammenlaufen. Dies muss jedoch nicht **direct**, d. h. so geschehen, dass jede Mittheilung **unmittelbar** auf diesen Beziehungspunkt hinwiese, wie es etwa bei der noch unorganischen Form eines Strahlenbündels oder bei der Krystallbildung durch Anschießen von Theilchen der Fall ist; es genügt vielmehr hiebei und entspricht auch der organischen Form am besten, wenn sich **untergeordnete Mittelpunkte bilden**, die gegenseitig auf das Mannigfaltigste verbunden sind, und die zu höheren Mittelpunkten hinführen, durch deren Vermittelung schließlich alles mit jenem obersten, von der Concentration gebotenen Beziehungspunkte zusammenhängt. Nach diesem Schema ist sicherlich der Bau unseres **Gehirns** angeordnet, nach demselben ist auch das logische System und die Encyklopädie der Wissenschaften aufgebaut. Denn **die organische Einheit ist eine Einheit von Einheiten**. Der äußere Typus dieser Einheit ist der **Baum**, bei welchem die Einheit durch den Stamm, die unbegrenzte Vielheit des Einzelnen durch die Blätter, die organische Gliederung durch Vereinigung des Vielen zu Sprossen, Zweigen, Ästen und Hauptästen dargestellt wird. In dieser Weise gelingt es, selbst die bunteste Vielheit des Besonderen und Einzelnen in ein übersichtliches Ganze zu verknüpfen.

Es entsteht nun die Frage: **wo ist der einheitliche Beziehungspunkt** für die Concentration des Unterrichts zu suchen? Derselbe kann im allgemeinen von einem vierfachen Gesichtspunkte aus ins Auge gefasst werden, wonach wir eine vierfache Concentration des Unterrichts unterscheiden können: 1. jene des **Zweckes**, 2. jene des **Subjectes** oder des Lehrlings, 3. jene des **Objectes** oder des Lehrstoffes und 4. jene der **äußeren Behelfe** des Unterrichts (Lesebuch).

Die Concentration des Unterrichts kann zunächst ins Auge gefasst werden in bezug auf den **Zweck** des Unterrichts, welcher bei dem erziehenden Unterricht mit dem Sittlichkeitszwecke zusammenfällt und auf die Heranbildung des künftigen Charakters gerichtet ist. Die Rücksicht auf diesen obersten Zweck muss bei der Entwerfung des Lehrplanes der Erziehungsschule maßgebend sein, sie muss die ganze Unterrichtsthätigkeit des Lehrers durchdringen. Alle Lehrgegenstände und alle unterrichtlichen Mittheilungen müssen schließlich die Anlage eines einzigen sittlichen Gedankenkreises, einer in sich geschlossenen **sittlichen Gesinnung** zum Ziele haben. Dieser sittliche Gedankenkreis ist jedoch im **Bewusstsein des Lehrlings** anzulegen, welches demnach das eigentliche **Subject** aller Concentration des Unterrichts, d. h. das eigentliche Centrum bleibt, auf welches alle Unterweisungen zu beziehen sind, und in welchem alle durch den Unterricht geweckten Vorstellungsmassen und Vorstellungsreihen in einander greifen. Die Anlegung eines sittlichen Gedankenkreises schließt jedoch eine **Mannigfaltigkeit von Lehrgegenständen** keineswegs aus; denn die Sittlichkeit bleibt an keinem besonderen Stoffe kleben; sie ist eine Kraft, die sich innerhalb der mannigfaltigsten Wechselfälle des Menschenlebens zu erproben, daher auch an einem vielfachen Stoffe, wie ihn eben Umgang und Erfahrung mit sich bringen, zu bethätigen haben wird. Unbeschadet also der Einheit des Unterrichtszweckes und der Einheit der Persönlichkeit des Lehrlings muss es verschiedene Fächer des Unterrichts geben, und zwar so viele, als es Hauptarten und Hauptseiten des Gedankenkreises gibt. Die Beziehung des verschiedenen Inhaltes dieser Lehrfächer auf einander ist eben die **Concentration des Lehrstoffes**. Diese Concentration ist theils eine Sache des **Lehrplanes**, theils eine Sache der **Lehrmethode**. Der Lehrplan trägt zu derselben dadurch bei, dass er alle jene Lehrstoffe ausschließt, die nicht geeignet sind, für die allgemeine sittliche Bildung des Zöglings als Stützpunkte zu dienen (s. d. A. **Lehrstoff**) und dass er den einzelnen Fächern desto mehr Ausdehnung nach Umfang und Stundenzahl gönnt, je mehr sie dieses vermögen. Die **objective** Harmonisierung des Lehrstoffes mittelst des Lehrplanes kann man auch die

Centralisation, die *subjective* Verschmelzung desselben mittelst der Lehrmethode die Concentration im engeren Sinne nennen. Jene läßt sich graphisch darstellen durch nachfolgenden

Stammbaum der Centralisation des Lehrstoffes.

Die *subjective* Concentration mittelst des *Lehrverfahrens* sucht nach *Concentrationspunkten* im Bewußtsein des Zöglings. Diese müssen am

Glaubenslehre
Sittenlehre
Relig. Cultus
Bibl. Geschichte
Evangelium
Naturgeschichte
Physik
Arithmetik
Geometrie
Geographie
Geschichte
Sprachlehre
Satzlehre
Schreiben
Aufsatz

Religion
Offenbarung
Musik
Gesang
Natur
Mathematik
Mensch
Sprache
Zeichnen
Turnen
Lectüre
Schrift
Künste
Fertigkeiten
Ethik
Formen
Realien
Dinge
Literatur
Zeichnen
Wissen
Können

Bewußtsein

Erfahrung, Unterricht, Umgang.

Anfange der Unterrichtszeit (im ersten Schuljahr) künstlich angelegt werden, und zwar an jenen Stellen desselben, wo dem Unterrichte das freisteigende (selbsteigene) Interesse des Schülers entgegenkommt. Dies geschieht durch *erzählende Lehrstoffe*. Die *Erzählung* (s. d.) muthet das Kind an, weil sie als eine concrete Handlung etwas Anschauliches, Individuelles bringt, und dadurch die Phantasie desselben wohlthätig anregt. Eine passend gewählte Erzählung ist ein vom Bewusstsein des Kindes willig hingenommener Rahmen, in welchen die sittlichen und sachlichen Belehrungen des Unterrichts hineingebettet werden. Um aber wahrhafte Concentrationspunkte zu gewinnen, muss der Unterricht an die Stelle der vielen bedeutungslosen Kindergeschichten, oder anstatt einzelner herausgerissener Bruchstücke Erzählungen setzen, welche wertvoll und einheitlich geschlossen sind, damit man zu ihnen immer wieder zurückkehren, und feste, geschlossene Gedankenmassen auf dieselben gründen könnte. Die Herbart'sche Schule nimmt zu derlei Concentrationsstoffen Erzählungen in Anspruch, welche geradezu *classisch in ihrer Art* sind. Es sind dies folgende: Das Grimm'sche Märchen, die biblische Geschichte (das Patriarchenleben), die Geschichte des Robinson (Betrachtung des Ursprungs der menschlichen Gesittung) und auf einer höheren Stufe die Erzählungen Herodot's und Homer's Odyssee. Sind auf diesem Wege die ersten Stützpunkte für die unterrichtliche Thätigkeit im Bewusstsein des Kindes gewonnen, so kann man zu jenen Concentrationspunkten übergehen, welche die gegenseitige Verwandtschaft der Lehrfächer darbietet, und die man im Gegensatze zu der eben angeführten *psychologischen* die *encyklopädische* nennen kann. Die encyklopädische Concentration des Unterrichts kommt auf dem Wege der Anschließung, Erweiterung und Unterordnung des Unterrichtsstoffes zustande. Verwandtes und Zusammengehöriges wird aufeinander bezogen; das Besondere und Nebensächliche wird dem Allgemeinen und Hauptsächlichen untergeordnet. Dadurch bilden sich aus mehreren zerstreuten Theilen des Lehrstoffes Glieder, aus mehreren Gliedern Gruppen und aus den verschiedenen *Gruppen* ein organisches Ganze, in welchem nichts unverbunden bleibt. Biblische Geschichte, Lesung des Evangeliums, Glaubenslehre, Sittenlehre, Religionscultus, Kirchengesang und Geschichte bilden eine Gruppe, deren Mittelpunkt die Sittenlehre — sein sollte. Lesen in Verbindung mit der Lautlehre, dem Schreiben und den stilistischen Übungen, Sprachlehre, Satzlehre, Anschauungslehre, und auf den höheren Stufen Literaturkunde bilden eine Gruppe, die sich um das Lesebuch sammelt. Naturwissenschaft, Geographie und Geschichte bilden die Gruppe der Realien, in welcher es mannigfache Übergänge von einem Gegenstande zum anderen gibt, und zu welcher die Mathematik in engster Beziehung steht.

Endlich wäre noch jene Concentration des Unterrichtes zu nennen, die sich an ein äußeres Lehrmittel anschließt. Als solches erscheint in der Volksschule das *Lesebuch*. In diesem Sinne erhält die österreichische Schul- und Unterrichtsordnung vom 20. August 1870 die gemessenen Weisungen: „Der Sprachunterricht fällt mit dem Anschauungsunterrichte zusammen." „Der Unterricht in der Sprachlehre tritt nicht als theoretischer Unterrichtsgegenstand auf." „Der Unterricht in den Realien schließt sich auf den unteren und mittleren Stufen an die Fibel und die Schullesebücher an." Diese Form der Concentration lässt sich auf der ersten Stufe, wenn wir von dem selbständig zu übenden Rechnen absehen, vollständig und auf der zweiten Stufe zum großen Theile durchführen; die dritte und oberste Stufe des Unterrichts in der Volksschule erfordert jedoch unbedingt eine selbständige Behandlung der einzelnen Lehrfächer auf Grundlage von *Lehrbüchern*, weil nur auf diese Weise eine gewisse Geschlossenheit und Continuität des Lehrstoffes erreicht werden kann. Überhaupt muss die Concentration nach Lehrplan und Lehrverfahren eine desto innigere und strengere sein, je mehr der Lehrling am Anfange der Lehrzeit steht; und sie kann einer selbständigeren Behandlung der Lehrgegenstände desto mehr

Raum gönnen, je mehr die erste Grundlage für die allgemeine Bildung bereits gelegt ist und je größere Fortschritte die schulmäßige Disciplinierung des Zöglings bereits gemacht hat.

Von einem anderen Standpunkte aus läſst sich eine dreifache Concentration des Unterrichtes unterscheiden: jene des gesammten Lehrgebietes, jene der einzelnen Lehrfächer und jene der einzelnen Lectionen als didaktischen Einheiten. Die Concentration des gesammten Lehrgebietes sucht man öfter dadurch zu erzielen, daſs man im Lehrplane einen Gegenstand zum Hauptgegenstande macht, neben welchen die übrigen nur eine secundäre Bedeutung haben, wie z. B. das Latein in den früheren Jesuitengymnasien, die Mathematik in den Realschulen, oder indem man das Lehrverfahren so einrichtet, daſs alle Belehrungen an ein einziges Lehrmittel, z. B. das Schullesebuch angeknüpft werden. Dies führt uns jedoch schon zu den falschen Auffassungen der Concentration des Unterrichts, als deren Hauptformen sich anführen lassen: 1. Die gewaltsame oder übertriebene Concentration, welche alles auf eine einzige Spitze zu stellen bemüht ist, wenn man z. B. alle Lehrgegenstände einem einzigen Hauptfache, etwa dem Latein gewaltsam unterordnet. Dagegen bemerkt Herbart mit Recht, daſs die Bemühung, Alles auf Eine Spitze zu stellen, dem Erzieher ebenso schädlich werden muſs, als auf der anderen Seite das Zerreißen und Zerstückeln desjenigen, was wirklich zusammenhängt, ihm geworden ist. So suchen einige Eiferer die Bibel zum Mittelpunkte des ganzen Unterrichts zu machen, indem sie alle Materien, Geschichte, Geographie, Sprachlehre, ja selbst das Rechnen (!) an dieselbe knüpfen wollen. 2. Die abkürzende (chirurgische) Concentration, welche durch einfache Ausschließung (Amputation) einzelner Lehrgegenstände dem Lehrplane eine gewisse Einheitlichkeit zu geben sucht. 3. Die confuse Concentration nach dem Grundsatze: „Alles auf einmal!" wenn man z. B. à la Jacotot (s. d.) an einem einzigen Lesestücke (Fenelon's Telemach) alle möglichen Lehrstoffe im buntesten Durcheinander anknüpft. 4. Die successive Concentration nach dem Grundsatze: „Eins nach dem anderen"; wenn jeder Gegenstand durch eine längere Zeit (ein Schuljahr oder ein Halbjahr) als Hauptfach behandelt wird, um nach Verlauf dieser Zeit einem anderen zu weichen. 5. Die rein äußerliche Concentration, wenn man z. B. in einem Lesestücke ein Wort herausgreift, um durch bloße Ideenassociation auf die verschiedenartigsten Dinge zu übergehen.

Die wahre concentrierende Methode ist jene, deren Lehrgang in concentrischen Kreisen fortschreitet (s. das Diagramm im Art. „Lehrplan"), wodurch sich der Unterricht nur als eine allmähliche Erweiterung des anfänglich angelegten und eine continuierliche Anknüpfung des Neuen und des Alten darstellt. Im Mittelpunkte steht hier das Bewuſstsein des Lehrlings, auf welches die aufeinanderfolgenden unterrichtlichen Mittheilungen in der Richtung der Radien der sich erweiternden Kreise sich beziehen, während der Lehrstoff der verschiedenen Fächer in der Form der concentrischen Kreisringe in allseitiger Verbindung erhalten wird. „Diese Methode berücksichtigt alle die Momente, die man von einem formal und material bildenden Unterricht verlangt. Sie läßt auf den unteren Stufen den formalen Zweck des Unterrichts vorherrschen, indem sie bei den jüngeren und unreiferen Schülern vorzugsweise auf die Ausbildung ihrer Kräfte und bei den älteren mehr auf die Aneignung des Wissens bedacht nimmt. Sie bevorzugt keinen Lehrgegenstand, kennt kein Centralfach, an das die anderen Gegenstände angehängt werden, vielmehr werden alle Unterrichtsgegenstände in ein richtiges Verhältnis zu einander gebracht, indem jedem Unterrichtsgegenstand sein Recht unverkümmert gelassen wird, an der Ausbildung des Kindes Theil zu nehmen. Jeder Lehrgegenstand wird auf verschiedene Stufen zerlegt, auf jeder Stufe wird derselbe von anderen Seiten betrachtet und auf jeder Stufe werden zu demselben Zwecke vielseitige Übungen an dem Einen und Gleichen angestellt." (J. Wawrzyk.) Im Sinne der wahren Concentration kann der Unterricht nach

Stoy „kaum bezeichnender als unter dem Bilde einer Symphonie gedacht werden, in welcher zwar zu verschiedenen Zeiten einzelne Stimmen tonangebend voranschreiten, dann aber zurücktretend anderen Platz machen, endlich aber doch alle insgesammt zu einem großen Strome harmonisch sich vereinigen.“ Die große Macht, welche der Unterricht durch eine allseitige Verknüpfung des Lehrstoffes über den Menschen gewinnt, anerkennt bereits Lessing, der sich schon im Jahre 1759, also noch vor Pestalozzi und Herbart in seinem bekannten Aufsatze über die Fibel also vernehmen läſst: „Warum fehlt es in allen Wissenschaften und Künsten so sehr an Erfindern und selbstdenkenden Köpfen? Diese Frage wird am besten durch eine andere Frage beantwortet: Warum werden wir nicht besser erzogen? Gott gibt uns die Seele; aber das Genie müssen wir durch Erziehung bekommen. Ein Knabe, dessen gesammte Seelenkräfte man so viel als möglich in einerlei Verhältnissen ausbildet und erweitert; den man angewöhnt, alles, was er täglich zu seinem kleinen Wissen hinzulernt, mit dem, was er gestern bereits wuſste, in der Geschwindigkeit zu vergleichen und Acht zu haben, ob er durch diese Vergleichung nicht von selbst auf Dinge kommt, die ihm noch nicht gesagt worden; den man beständig aus einer Scienz in die andere hinübersehen läſst; den man lehrt, sich eben so leicht von dem Besonderen zu dem Allgemeinen zu erheben, als von dem Allgemeinen zu dem Besonderen sich wieder herabzulassen.“ Der Knabe wird ein Genie werden, oder man kann es nicht in der Welt werden.“

Zusätze. Die Idee des Unterrichtes in concentrischen Kreisen mag schon älteren Pädagogen vorgeschwebt haben; so fordert schon Comenius, man solle jeden Gegenstand zuerst in allgemeinen Umrissen durchnehmen, und dann erst nach und nach in's Detail eingehen, weshalb er überall das synthetische Verfahren empfiehlt. Als jenen Übelstand, der „die Anstrengungen der Schule und ihre Erfolge zurückhält, daſs die meisten in ihrer ganzen Schulzeit noch nicht alle Wissenschaften und Künste durchdrungen, ja einige dieselben kaum an der Schwelle begrüßt haben“, führt Comenius an, „weil das, was von der Natur aus verknüpft ist, nicht im Zusammenhange genommen wurde, sondern getrennt“. Man lehrte z. B. die Elementarschüler anfangs nur Lesen, das Schreiben wurde um einige Monate verschoben. In der lateinischen Schule ließ man die Knaben einige Jahre mit Worten sich herumbalgen, ohne Rücksicht auf die Bedeutungen, so daſs die Jugendjahre durch grammatikalische Studien vollauf in Anspruch genommen wurden, während man die philosophischen für ein reiferes Alter aufsparte. Ebenso ließ man nur lernen, niemals lehren (üben), während doch jenes alles (Lesen und Schreiben, Worte und Sachen, Lernen und Üben) zugleich getrieben werden soll, wie beim Lauf das Heben und Niedersetzen der Füße, wie beim Gespräch das Zuhören und Antworten, wie beim Ballspiel das Werfen und Auffangen, wie wir oben seiner Zeit gesehen haben. Ferner auch deshalb, weil die Künste und Wissenschaften kaum irgendwo encyklopädisch, sondern nur brockenweise vorgetragen wurden. Daher kam es, daſs sie in den Augen der Lernenden dastanden, wie ein Haufen Holz oder Reisig, von dem kaum jemand bemerken wird, wie er zusammen hängt, und so geschah es, daſs der eine dies, der andere jenes ergriff, und Niemandes Bildung eine durch und durch allgemeine und daher gründliche war. (Comenius Gr. Unt. Cap. XIX 5—6. Lindner's päd. Klass. I. Band, S. 136.) An einer anderen Stelle seiner großen Unterrichtslehre (Cap. XIX 11) stellt er die Hauptregel auf, daſs immer und überall das Bezogene mit seinem Mitbezogenen zusammengefaſst werde, z. B. Wort und Gegenstand, Lesen und Schreiben, Stil- und Verstandes-Übung, Lernen und Lehren, Spielendes und Ernstes, und was man noch sonst ersinnen mag. Später brach sich diese Ansicht in den Überzeugungen einzelner Schulmänner allmählich Bahn, ohne jedoch in der Praxis durchdringen zu können.

Fr. Aug. Wolf fordert, man solle von dem Leichten ausgehen, und den nämlichen Weg mehreremal machen. Niemeyer fordert verschiedene Lehrcurse für einen und denselben Gegenstand. Otto von Vogler hat im Geiste der Concentration eine Weltgeschichte in drei Cursen herausgegeben; desgleichen Panitz in Leipzig einen Leitfaden für den grammatischen Unterricht in seine concentrischen Kreise. Ein hervorragendes Verdienst um den Begriff der Concentration erwarb sich Schnell, der im Jahre 1850 die Broschüre herausgab: „Die Centralisation des allgemeinen Schulunterrichtes", welcher im Jahre 1856 eine zweite Schrift folgte: „Der organische Unterricht." Hierauf folgte im Jahre 1857 Kühnast: „Über Concentration des Unterrichts." Von sonstigen Schriftstellern nennen wir noch Völter, Jungblaass, Günther, Hörnig, Bormann, Deinhardt. Die preußischen Regulative (s. d.) haben den Begriff der Concentration in sich aufgenommen, und die Herbart'sche Schule hat ihn praktisch und wissenschaftlich zur Geltung gebracht. Auch die in Österreich als Norm bestehende „Schul- und Unterrichtsordnung" vom 20. August 1870 hat den Grundgedanken der Concentration in sich aufgenommen, indem sie in §. 62 bestimmt: „Die einzelnen Lehrgegenstände dürfen nicht ohne Beziehung zu einander auftreten, sondern alle sind als ein einheitlicher Bildungsstoff zu betrachten und müssen daher auch in wechselseitiger Beziehung zu einander behandelt werden."

Literatur: Mager, Die deutsche Bürgerschule, Stuttgart 1840. — Ferd. Schnell, Die Centralisation des allgemeinen Schulunterrichts, Berlin 1850. — Derselbe, Der organische Unterricht, 1. Bändchen, Berlin 1856. — Derselbe, Grundriss der Concentration und Centralisation des Unterrichts, Langensalza 1860. — J. A. F. Lattmann, Über die Frage der Concentration in den allg. Schulen, Göttingen 1860. — Alb. Richter, Die Concentration des Unterrichts in der Volksschule, Leipzig 1875. — Willmann, Päd. Vorträge, Leipzig 1869. Cap. V. und VI: „Die Verknüpfung des Lehrstoffes" und „Über die Verbindung der Lehrfächer untereinander."

Confucius. Confucius (Hung-fut-se), 550—478 vor Christi Religionsstifter und Gesetzgeber der Chinesen, ist zugleich Begründer des bei ihnen herrschenden Erziehungswesens. Ein echter Chinese, knüpfte er an die Überlieferungen der Vergangenheit an, indem er die Lehren der Alten in ein politisch-moralisches System brachte, als dessen Princip die bürgerliche Nützlichkeit und die Unterordnung unter die Autorität in Familie und Staat anzusehen ist. Das Ziel der Erziehung ist nach ihm die Tugend. Der Lehrer soll sich als Bildner betrachten, der die rohe Masse formen soll. Sein Erziehungssystem ist enthalten in dem sogenannten „Hausschatz", welcher Vorschriften enthält für den Lehrer beim Unterricht, für den Schüler in Bezug auf den Schulbesuch, Wohlanständigkeit, Verhalten gegen Eltern, Lehrer, Verwandte, Freunde, Benützung der Schulbücher, Regeln über Lesen und Schreiben u. dgl. Gleichzeitig mit C. begründete Lao-The ein zweites Religionssystem in China, die Tao-Religion.

Literatur: E. Faber: Lehrbegriff des Confucius. London 1873. Reinhold von Plänckner: Confucius, Ta-hio, die erhabene Wissenschaft. Aus dem Chinesischen. Leipzig 1875.

Conjunctive Schlussformen bestehen aus conjunctiven oder zusammengezogenen Urtheilen, welche wieder eine besondere Form der zusammengesetzten Urtheile darstellen. Derlei Urtheile haben in ihrer einfachsten Entwickelung die Form „S ist sowohl A als B" (zusammengezogen aus: S ist A und S ist B); oder: „Sowohl A als B ist P" (zusammengezogen aus: A ist B und B ist P. Siehe Art. Urtheile). In den einzelnen Figuren des kategorischen Schlusses wird die Verknüpfung zwischen Subject S und Prädicat P des Schlusssatzes herbeigeführt durch einen Mittelbegriff M, welcher nur in

den Prämissen, keineswegs im Schlussatze auftritt, und welchen man als den eigentlichen **Grund des Schlusses** ansehen kann, z. B. Hochgestellte sind angesehen; Könige sind hochgestellt; also sind die Könige angesehen. Der **Grund** des Ansehens der Könige ist die hohe Stellung derselben (M). An dem Wesen dieses Schlusses wird nun nichts geändert, sondern die Gewissheit desselben wird nur noch erhöht, wenn man anstatt **eines** Grundes **mehrere** anführt; dadurch übergeht aber die reine kategorische Form in eine **conjunctive**. Z. B. Hochgestellte, Reiche, Mächtige sind angesehen; Könige sind hochgestellt, reich, mächtig; also sind sie angesehen. — Zeitliche Güter können sowohl durch Feinde geraubt, als durch die Elemente zerstört werden; Tugenden können weder durch Feinde geraubt, noch durch die Elemente zerstört werden; Tugenden sind nicht zeitliche Güter. Oder: Materielles kann weder vorstellen, noch fühlen, noch wollen; die Seele kann vorstellen, fühlen und wollen, also ist die Seele nicht materiell (2. Figur). — Merkur, Venus, Erde haben Axendrehung, sie sind Planeten, also haben einige Planeten Axendrehung (3. Figur). Im allgemeinen entsteht folgendes

Schema
der kategorisch-conjunctiven Schlussformen.

1. Figur.

Sowohl A, als B, als C sind P;
S ist sowohl A als B, als C;
―――――――――
S ist P.

2. Figur.

P ist sowohl A, als B, als C;
S ist weder A, noch B, noch C;
―――――――――
S ist nicht P.

3. Figur.

Sowohl A, als B, als C sind P;
Sowohl A, als B, als C sind S;
―――――――――
Einige S sind P.

Auch die beiden hypothetischen Schlussarten (s. d.) können die conjunctive Form annehmen, und zwar nach folgendem

Schema der hypothetisch-conjunctiven Schlussformen.

1. Durch Setzung.

Wenn A ist, so ist sowohl B, als C, als D;
Es ist A;
―――――――――
Also ist sowohl B, als C, als D.

2. Durch Aufhebung.

Wenn A ist, so ist sowohl B, als C, als D;
Nun ist weder B, noch C, noch D;
―――――――――
Also ist nicht A.

Z. B. Wenn es Veränderungen gibt, so gibt es Ursachen und Wirkungen; nun gibt es Veränderungen; also gibt es Ursachen und Wirkungen. Wenn es auf Erden wahrhafte Glückseligkeit gibt, so gibt es weder Krankheit, noch Alter, noch physischen Tod; nun gibt es derlei Dinge; also gibt es keine wahrhafte Glückseligkeit auf Erden.

Culturgemäßheit der Erziehung. Mit dem Worte **Cultur** bezeichnen wir die jeweilige Phase der gesellschaftlichen Gesittung (Civilisation), in welche der Erzieher sammt seinem Zögling mitten hineingestellt ist, und der er sich in seiner Erziehungsthätigkeit schon aus diesem Grunde nicht entziehen kann. Zu derselben gehört insbesondere der **jeweilige Zustand des gesellschaftlichen Lebens nach Bildung und Arbeit, Recht und Sitte, Religion und Volksthum, Literatur und Kunst.** Die Eigenthümlichkeit der Cultur prägt sich äußerlich in den verschiedenen **politischen, volkswirtschaftlichen und socialen Einrichtungen,** so wie in der gesellschaftlichen Physiognomie aus. Der Culturprocess äußert sich als eine allmähliche Überwindung der Naturkräfte, um sie dem Civilisationszwecke dienstbar zu machen. Der Naturmensch steht ohnmächtig der Natur gegenüber,

ihre Unterwerfung ist ein Werk der allmählich fortschreitenden Gesittung. Gelichtete Wälder und urbar gemachte Landstrecken, Straßenzüge und Stadtbauten, Schulen und Kirchen, Werkstätten und Handelsanlagen, Locomotionsvorrichtungen (Wagen, Schiffe, Locomotiven) der mannigfaltigsten Art, Post- und Telegraphenwesen, Bücher und Zeitungen, sowie die verschiedenen staatlichen und communalen Vorkehrungen für Rechtssicherheit und gesellschaftliche Ordnung drücken dem jeweiligen Culturzustande sein eigenartiges Gepräge auf. Alles was die Menschenhand erschuf, gehört zu demselben. In diesem Sinne wird auch die Cultur als das Reich menschlicher Freiheit der Natur als dem Reiche unbewusster Nothwendigkeit entgegengesetzt.

Es entsteht nun die Frage: Wie soll sich die Erziehung dem Culturprocesse gegenüber verhalten? Rousseau predigt noch die Rückkehr zum Naturzustande, allein seine Lehre wird heutzutage schwerlich mehr ernst genommen werden können, und Anschluss an die Culturarbeit wird ungeachtet aller Schattenseiten der heutigen Civilisation für die Erziehung das Losungswort bleiben. „Die Erziehung sei culturgemäß!" ist ein Erziehungsgrundsatz, den die moderne Pädagogik, ihren Wortführer Diesterweg obenan, mit aller Entschiedenheit vertritt. Die Erziehung wird culturgemäß sein, wenn sie den Zögling für die Culturarbeit und für den Culturgenuss befähigt. Sie muss demnach vor allen eine volksthümliche Gestalt annehmen, d. h. bis zu einem gewissen Grade national sein. Sie wird es dadurch, dass sie den Zögling in der Sprache, der Sitte, den Anschauungen und der Eigenart des Volksstammes erzieht, zu dem er gehört. Sie muss ferner dem Zöglinge eine zeitgemäße Bildung vermitteln, und ihn in die Bestrebungen der Zeit einweihen. Sie muss endlich seine religiösen Anschauungen und Gefühle auf jenen Standpunkt erheben, auf welchem der vorgeschrittene und aufgeklärtere Theil der Nation steht. Jedenfalls muss sie sich hüten, den Zögling im Sinne ausgelebter oder aussterbender Culturformen bilden zu wollen; sie muss vielmehr in die Zukunft ausblicken und die Rathschläge Kant's beherzigen, der da sagt: „Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich besseren Zustande des menschlichen Geschlechtes, d. i. den Ideen der Menschheit und deren ganzen Bestimmung angemessen erzogen werden."

Anschluss an den jeweiligen Culturzustand ist die Bedingung jeder erfolgreichen Wirksamkeit, daher auch die Voraussetzung jeder gesunden Erziehung. „Alle Menschen, deren Einwirkung von großem, weitreichendem Erfolge begleitet gewesen ist, haben sich an die Forderungen und Bedürfnisse ihrer Zeit angeschlossen." (Diesterweg.) Der Einzelne findet nämlich sich selbst, seine Umgebung und seine Nation in einem Culturzustande vor, den er nicht ändern kann, und der einerseits als das Erbe der Vergangenheit, andererseits als der Keim neuer Entwickelungen für die Zukunft angesehen werden kann. An diesen Culturzustand muss der Einzelne anknüpfen, selbst wenn er den Beruf in sich fühlen sollte, neue Bahnen seiner Zeit, neue Formen ihrem Denken anzuweisen. Sokrates mit seiner reinen, über das Sinnliche hinausgehenden Weltanschauung knüpft an die Sophisten an und glaubt an die alten Götter, deren Sturz er doch herbeiführen will; das neue Testament knüpft an das alte an; denn Jesus ist, wie er von sich selbst sagt, nicht gekommen, um das Gesetz und die Propheten aufzuheben, sondern um sie zu erfüllen. Nirgends ein Bruch — überall ein Anknüpfen an das Bestehende. Dies ist das Gesetz der Stetigkeit in der Entwickelung der menschlichen Dinge, der hochconservative Geist der Geschichte. „Man ist so gut Zeitbürger, als man Staatsbürger ist, und wenn es unschicklich, ja unerlaubt gefunden wird, sich von den Sitten und Gewohnheiten des Cirkels, in dem man lebt, auszuschließen: warum sollte es weniger Pflicht sein, in der Wahl seines Wirkens dem Bedürfnisse und dem Geschmacke des Jahr-

hunderts eine Stimme einzuräumen?" sagt selbst ein Schiller, von dem doch vorzugsweise gilt, was er seinen Marquis Posa sagen läſst: „Das Jahrhundert ist meinem Ideal nicht reif; ich lebe ein Bürger derer, die da kommen werden!" — Die Erziehung hat nicht Originalgenies zu zeitigen, oder Kraftmenschen zu bilden — sie hat Menschen von gutem Mittelschlag heranzuziehen, die für ihre Zeit passen. Wo der Funke des Genius vorhanden ist, wird er sich von selbst Bahn brechen, um seine Zeit weiter zu führen. So wird die Erziehung unter allen Umständen die Farbe der jeweiligen Cultur, das Kleid ihrer Zeit zu tragen haben.

Die Cultur der Neuzeit, die aus dem Zusammenbruch der mittelalterlichen Weltanschauung hervorgieng, wird durch drei große Strömungen beherrscht, an deren Vereinigung in ein einziges Bett die Gegenwart — nicht ohne gewaltsame Erschütterungen und Katastrophen — sich abmüht. Der Hellenismus, das Christenthum und die neue naturwissenschaftliche Aufklärung sind diese Culturströmungen. Ihre Vermittelung zu einem einheitlichen Culturbewuſstsein ist eine Aufgabe, die jeder Einzelne nach seinem Sonderstandpunkte an sich und für sich durchzumachen hat, und für welche auch die Erziehung in jedem gegebenen Falle eine passende Ausgleichsformel finden muſs. Der absolute christliche Geist flüchtet sich vielfach hinter Mauern und Berge, um noch einmal allein bestimmend seine volle Macht zu üben; allein Presse und Eisenbahn suchen ihn auch dort auf, und arbeiten an der Zerbröckelung des christlichen Absolutismus, dessen Verschiedenheit von dem wahren Geiste des Christenthums sich äußerlich darin kundgibt, daſs er allen christlichen Confessionen gemein ist. Der Hellenismus wird in Gymnasien und Gelehrtenschulen gehütet; allein der Kampf der altclassischen Bildung mit dem Realismus neigt sich immer mehr auf Seite des letzteren. Schon ist, weil kein Menschenkopf so vielfache und so großartige Bildungsformen in sich vereinigen kann, die Bifurcation des mittleren Unterrichts im Gymnasium und in der Realschule eingetreten, wobei in Preußen der Versuch gemacht wird, in den Realschulen erster Ordnung beide Richtungen durch Aufnahme des Lateins wenigstens bis zu einem gewissen Grade zu vereinigen, während in Österreich die Errichtung der Realgymnasien mehr als eine aus Ersparungsrücksichten hervorgegangene, auf halbem Wege stehen gebliebene Construction, denn als eine wirkliche organische Schöpfung anzusehen ist. Die neueste philologische Richtung, welche die Classiker mühselig zerfasert, ohne auch nur einen Anlauf zu machen, sie zu genießen und welche die bekannte Parallele Lichtenberg's zwischen Philologen und — Packeseln, die Schätze tragen und von Disteln leben, wahr zu machen scheint, wird allem Anscheine nach die Todtengräberin des Hellenismus werden. Noch hat die Zeit nicht den Muth, die altclassische Bildung vom Lehrpensum der zur höchsten Menschenbildung hinführenden Anstalten zu streichen, die Erziehung vollends zu nationalisieren und zu modernisieren — sie begnügt sich vorläufig, dieselbe kalt zu stellen, bis ein neuer Ausgleichsmodus gefunden sein wird. Wie der Niedergang des christlichen Geistes durch die Hierarchie, so wird das Sinken des hellenisch-romanischen Geistes durch die Philologie befördert und ihre Verdrängung von den maßgebenden Positionen des wirklichen Lebens Schritt für Schritt herbeigeführt, während die Naturwissenschaft sich immer entschiedener anschickt, diese Positionen einzunehmen.

Wenn wir im Vorstehenden den Anschluſs der Erziehung an die herrschenden Culturformen der Zeit vertreten haben, so meinen wir hiermit keineswegs, daſs der Erzieher der Cultur seiner Zeit durch dünn und dick zu folgen habe, und z. B. alle Modethorheiten mitmachen solle, denn als freie Schöpfung des Menschengeistes theilt die Cultur alle Unvollkommenheiten desselben; sie entwickelt sich erst allmählich in der Zeit; sie ist unvollkommen und unvollendet in jeder einzelnen Phase ihrer Entwickelung, sie ist nicht frei von Verirrungen und Rückläufen. So schauen wir von unserem vor-

geschrittenen Standpunkte aus die Cultur des Mittelalters mit ihrer Feudalherrschaft und ihren Ketzergerichten als etwas Überwundenes an. Die Cultur in ihrer Wandelbarkeit und Unfertigkeit kann also dem Erzieher keineswegs Führerin sein; er muss sich derselben gegenüber kritisch verhalten, aber er kann sie nicht von der Hand weisen. Denn die Cultur ist das Mittel, in welchem der Zögling sammt seinem Erzieher schwimmt, diesem Mittel hat der letztere die Stoffe zu entnehmen, deren der erstere zu seiner geistigen Nahrung bedarf, den Strömungen dieses Mittels hat er zu folgen, wo sie ihm zur Erreichung des Erziehungszweckes geeignet erscheinen, ohne sich ihm jedoch blindlings anzuschließen.

Was insbesondere die gegenwärtige Culturphase betrifft, so fordert dieselbe zur großen Vorsicht und zu ernstem Nachdenken auf. Zwar kann man mit Diesterweg als das Wesen derselben immerhin das „Streben nach Freiheit“ bezeichnen, welches sich in dem Zuge nach individuell freier Entwickelung, in den Schöpfungen des Associationsgeistes (Vereinswesen, autonomistische Bestrebungen), in den Humanitätsbestrebungen der Zeit, in der zunehmenden Anerkennung des demokratischen Princips (Aufhebung der Monopole und Privilegien, Gleichheit vor dem Gesetze), in dem Triebe nach freiem Verfassungsleben, in der Hochhaltung der Stammeseigenthümlichkeit (Nationalitätsprincip) sowie in edler Religionsduldung ausspricht. Andererseits kann jedoch nicht bestritten werden, dass diesem Grundzuge der Zeit, dem in den Gemüthern des Volkes wohnenden Freiheitsstreben, die Oberflächengestaltung des öffentlichen Lebens nur sehr nothdürftig entspricht, indem an die Stelle sittlicher Mächte an gar zu vielen Stellen die unverhüllte Selbstsucht zutage tritt und von den fünf ethischen Ideen nur das Recht und die Vollkommenheit, nicht aber das Wohlwollen, die Billigkeit und die Gewissenhaftigkeit zur Geltung gelangen. Insbesondere sehen wir an der Stelle einer ethischen Ausgestaltung des öffentlichen Lebens das Zerrbild desselben, an die Stelle der Freiheit die Farce des Scheinconstitutionalismus in vielen Territorien gesetzt. Ludwig Feuerbach bezeichnet den Schein geradezu als das Wesen unserer Zeit; neuestens hat sich derselbe auf volkswirtschaftlichem Gebiete unter dem Namen des Schwindels eine traurige Anerkennung zu verschaffen gewusst. Und schon bei Kant lesen wir über unser Zeitalter die herben Worte: „Wir leben im Zeitpunkte der Disciplinierung, Cultur und Civilisierung, aber noch lange nicht im Zeitpunkte der Moralisierung. Bei dem jetzigen Zustande der Menschen kann man sagen, dass das Glück der Staaten zugleich mit dem Elende der Menschen wachse. Und es ist noch die Frage, ob wir im rohen Zustande, da alle diese Cultur bei uns nicht stattfände, nicht glücklicher, als in unserem jetzigen Zustande sein würden. Denn wie kann man Menschen glücklich machen, wenn man sie nicht sittlich und weise macht?“ Nicht minder wahr und nicht minder traurig klingen die Worte, mit denen der Edelste der Edlen, mit denen Friedrich Schiller seine und unsere Zeit schildert: „Hier Verwilderung, dort Erschlaffung: die zwei Äußersten des menschlichen Verfalls, und beide in einem Zeitraume vereinigt. Die Aufklärung des Verstandes, deren sich die verfeinerten Stämme nicht ganz mit Unrecht rühmen, zeigt im ganzen so wenig einen veredelnden Einfluss auf die Gesinnungen, dass sie vielmehr die Verderbnis durch Maximen befestigt. Mitten im Schooße der raffinirtesten Geselligkeit hat der Egoismus sein System gegründet, und, ohne ein geselliges Herz mit heraus zu bringen, erfahren wir alle Ansteckungen und alle Drangsale der Gesellschaft. Stolze Selbstgenügsamkeit zieht das Herz des Weltmanns zusammen, das in dem rohen Naturmenschen noch oft sympathetisch schlägt, und wie aus einer brennenden Stadt sucht jeder nur sein elendes Eigenthum aus der Verwüstung zu flüchten.“*)

*) Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. Fünfter Brief.

Unter diesen Umständen muss sich das Erziehungsgeschäft recht schwierig gestalten, da der Erzieher einer solchen Cultur keineswegs willig folgen kann, sondern vielmehr seine Brust ihr entgegenzusetzen vielfach in die Lage kommt. Hier gilt es, aus dem Borne des volksthümlichen Culturlebens die gesunden Kerne herauszugreifen und sich gegen die Auswüchse der modernen Aftercivilisation mit ihrer Verbildung, Verweichlichung und ihrer scheinheiligen Selbstsucht zu waffnen (siehe Wahrhaftigkeit). Im allgemeinen ist der Grundsatz der Culturgemäßheit nicht im absoluten Sinne als Leitstern der Erziehung zu fassen, sondern vielmehr dem Grundsatze der Vernunftgemäßheit jederzeit zu unterordnen. Die Cultur ist der Boden, auf dem wir stehen, der Unterricht ist der Compass, der uns das Ziel weist.

Literatur: A. Diesterweg, Ausgewählte Schriften von Langenberg, 4 Bände, Frankfurt 1878; dann dessen Rheinische Blätter an verschiedenen Stellen. — Prof. F. Körner, Schule und Leben. Psych.-päd. und social-pol. Abhandlungen über das Schul- und Culturleben der Gegenwart. Leipzig 1875.

Dänemarks Volksschulwesen ist auf Grundlage des Gesetzes vom Jahre 1814 durchaus wohlgeordnet, befindet sich aber durchgehends in der Hand der Geistlichkeit. Da schon im Jahre 1814 in dem erwähnten Gesetze der obligatorische Schulbesuch vom 7. bis 14. Lebensjahre angeordnet wurde, so findet man in Dänemark nur selten Leute, die des Lesens und Schreibens unkundig wären, ebenso trifft man kaum ein Dorf oder einen Weiler, wo nicht eine wohlorganisierte Volksschule bestände. Schon während des Mittelalters wurden in den Klöstern Dänemarks Schulen gegründet, und es gieng damals fast aller Schulunterricht von denselben aus. Auf dem Lande gab es fast keine Schulen, dieselben waren nur in den Städten und bestanden in Klosterschulen, Lateinschulen (gleichkommend den Bürgerschulen) und Paageskoler (Knabenschulen). Diese Schulen waren aber noch alle ungemein mangelhaft und besonders um die Lehrer war es sehr schlecht bestellt, die Besoldung derselben war eine geringe, und so meldeten sich zum Lehrstande meist pensionierte oder invalide Soldaten und Leute, die sonst nirgends einen Erwerb fanden. Erst dem biederen Volksfreund König Frederik VI., der durch die Aufhebung der Leibeigenschaft in Dänemark schon ein ruhmvolles Andenken hinterlassen, gelang es auch, durch das Gesetz vom Jahre 1814 dem dänischen Schulwesen die eigentliche Grundlage zu geben. — Eigenthümlich sind die in Dänemark bestehenden höheren Bauernschulen oder Volkshochschulen, deren Gründer der Dichter und Geschichtsschreiber Grundtvig ist. Jetzt zählt man etwa 70 solcher Anstalten, welche vom Staate durch einen immer wachsenden jährlichen Zuschuß unterstützt werden, und deren Cursus in der Regel 6 Monate dauert. In diesen Schulen wird das wichtigste aus der Literatur, aus der vaterländischen und allgemeinen Geschichte und Geographie, aus den Naturwissenschaften mit besonderer Anwendung auf die Landwirthschaft, ferner Orthographie, Rechnen, Freihandzeichnen, Bodenvermessung, Gesang und Turnen gelehrt. Außerdem gibt es noch Fortbildungsschulen, welche von dem dänischen Rittmeister Clausson-Kaas gegründet wurden. Diese bestehen an mehr als 150 Orten und sind Vereinigungen, durch welche die handwerksmäßige häusliche Arbeit für den Winter bei den Landleuten eingebürgert wird. Die Regierung gibt Schullehrern Unterstützung, um in den Sommerferien in der Hauptstadt einen Cursus durchzugehen; sie fördert die Ausbildung der Handgeschicklichkeit und Kunstfertigkeit in den Volksschulen; infolge dessen erfreut sich Dänemark gegenwärtig einer vollständig ausgebildeten Hausindustrie. (S. den Art. „Arbeitsschule") — Das ganze Land ist in Schuldistricte oder Sprengel getheilt, deren jeder wenigstens eine Schule und einen Lehrer hat. Die Volksschulen der Provinzstädte haben dieselbe Einrichtung, wie die am Lande. Die obligatorischen Unterrichtsfächer sind: Lesen, Schreiben, Rechnen, Religion, dänische Sprache, vaterländische Ge-

schichte und Geographie; von 30 Wochenstunden werden dem Religionsunterricht 12 gewidmet. Die Zahl der schulpflichtigen Kinder beläuft sich auf etwa 200.000. Diese Schüler werden in 2500 Volksschulen unterrichtet, so dass auf eine derselben etwa 50 bis 100 Kinder kommen. An der Spitze des gesammten Schulwesens steht das Cultusministerium und der Bischof, die eigentliche Aufsicht führt die Schuldirection und unter dieser steht die Schulcommission, bestehend aus dem Pastor und zwei von der communalen Vertretung erwählten Männern. In letzterer Zeit verlangt man für eine fachmännische Aufsicht einen Oberinspector, der dem Ganzen mehr Einheit geben würde, da die gegenwärtige Inspection der Geistlichen der Sachkenntniß entbehrt und einseitig ist. Die Strebsamkeit auf dem Gebiete des Volksschulwesens offenbarte sich bei der 2. dänischen Lehrerversammlung, die über 2000 Mitglieder zählte und 1879 in Gegenwart des Königs eröffnet wurde. Es wurde dabei anerkannt, dass das Schulgesetz von 1814 nicht mehr zeitgemäß sei. Hierbei entspann sich eine Debatte über die Freischule, d. h. private Volksschule, welche mit ihrem confessionellen und partikularistischen Charakter eine Gegnerin und Concurrentin der Staatsschule ist. Um in die Volksschule einen guten Geist zu bringen, bemerkte ein Redner daselbst, müsse man alle Classen der Gesellschaft vereinigen, die Schranken zwischen den Ständen niederbrechen und das Volk zum Bewusstsein seiner Einheit führen. Die Beschlüsse dieser Versammlung waren: 1. Vermehrung der Lehrkräfte und der Lehrzeit; 2. Beschränkung der Schülerzahl auf 30 für die Classe; 3. der Lehrer hat in Streitfällen das Recht, sich an die höhere Behörde zu wenden, ehe ihm die Gemeindeverwaltung eine Rüge ertheilen kann, und falls ein solcher Streitfall seine Amtsentsetzung herbeiführen sollte, eine gerichtliche Erkenntnis zu verlangen; 4. die Pension der Lehrerswitwe, welche nach dem Gesetze 1856 nur $^1/_8$ des Lehrergehaltes beträgt, soll auf $^1/_6$ der Regulierungssumme gebracht werden und 5. die Aufforderung an den Reichstag, auf Grund des von der Regierung vorgelegten Gesetzes die Ordnung der Schulangelegenheiten zu fördern. — Für die Vorbildung der Lehrer sorgen 4 Staatsseminare und mehrere private Seminare; leider ist jedoch die Besoldung der Lehrer nur mäßig, daher auch ein Mangel an Lehrkräften, so dass viele Stellen mit Autodidakten besetzt werden müssen, weßhalb auch die Bell-Lancaster'sche Methode (s. d.) mehrfach Eingang gefunden hat. In neuerer Zeit besonders seit 1864 sind jedoch diese Verhältnisse in steter Besserung und der Lehrermangel im Abnehmen begriffen, indem auch Candidaten der Theologie der Volksschule sich zuwenden.

Dante. Dante Allighieri, Italiens großer Dichtergenius, der begeisterte Vorkämpfer des Humanismus, ist geboren zu Florenz 1265, gestorben zu Ravenna 1321. Er studierte zu Bologna und Padua Philosophie und Theologie, beschäftigte sich frühzeitig mit der Dichtkunst, auf deren Gebiete er für die Italiener bahnbrechend werden sollte. In dem damals brennenden Kampfe zwischen den Ghibellinen und Guelfen stand Dante auf Seite der letzteren und zwar auf Seite der „Weißen“, die mit ihren Gegnern, den „Schwarzen“, in stetem Kampfe lagen. In Folge dieser Parteiwirren wurde Dante 1302 aus Florenz verbannt und lebte seitdem an verschiedenen Orten, seit 1315 zu Ravenna, woselbst er am 14. September 1321 starb.

Das Hauptwerk Dante's ist seine „Divina Commedia“, göttliche Comödie, in Terzinen geschrieben, 100 Gesänge in 3 Abtheilungen enthaltend. In diesem großartigen Werke, welches die verschiedensten Elemente des Mittelalters, Altertum und christliche Zeit, Kaiserreich und Hierarchie, Wissenschaft und Kunst in sich vereinigt, versetzt sich der Dichter infolge einer großartigen Vision in die verschiedenen Sphären der göttlichen Wirksamkeit. Aus der Finsternis der Seele, wo sich die Gerechtigkeit Gottes furchtbar offenbart, kommt der Dichter in das Bereich des Fegefeuers und des Paradieses. In diesem Dichterwerke finden sich indessen auch Elemente der nachfolgenden Jahrhunderte

angedeutet; mit prophetischem Geiste sieht Dante das Wiederaufblühen der classischen Studien, wie denn überhaupt ein gewisser Zauber der classischen Römerzeit durch seine Werke geht. Er begann seine göttliche Comödie in lateinischen Hexametern, wandte sich jedoch bald zum Italienischen, um seinem Volke, unter welchem bisher 14 Dialecte herrschten, eine gemeinsame Schriftsprache zu geben und so als Vater der italienischen Sprache und Poesie zu gelten.

Wie Dante sein Vaterland durch eine gemeinsame Schriftsprache zum Bewusstsein der Volkseinheit zu bringen suchte, so verfocht er überhaupt die Einheit des weltlichen Regiments des römischen Kaiserthums. In seinen drei Büchern De monarchia vertheidigte er die Rechte des Kaisers gegen den Papst, dem die weltliche Herrschaft nicht zukomme. Trotzdem er sich vor der Würde eines Statthalters Christi beugt, geht er gegen gewisse Päpste in schonungsloser Weise vor. — Dante war also vorzugsweise im Sinne des Humanismus thätig; ihm gebührt das Verdienst, den Sinn für die Classiker und ihre Kunstwerke geweckt zu haben, während andererseits sein Verdienst um die italienische Sprache nicht hoch genug angeschlagen werden kann, indem er sie nicht bloß zur gemeinsamen Schriftsprache erhob, sondern auch weitere Untersuchungen über das Wesen der Sprache anstellte, die uns in seinem trefflichen Werke De vulgari eloquentia erhalten sind. Er unterscheidet hier vulgäre und grammatische Sprache; jene erlernen wir ohne alle Regel durch Nachahmung der Amme, diese dagegen muss schulmäßig erlernt werden. Für Italien ist ihm das Italienische in allen seinen damaligen Dialecten die Muttersprache, das Latein dagegen die künstliche Sprache. Er geht sodann die verschiedenen Dialecte durch, indem er alles Hässliche ausscheidet und alles Schöne zu einem gemeinsamen Dialecte vereinigt.

Die Dichtungen Dante's haben zahlreiche Auflagen erlebt; zu den besten Ausgaben gehören die von Bianchi 7. Auflage 1868 und von Witte 1862. Als Erklärer Dante's sind erwähnenswert die Italiener Lombardi und Rosetti, Philalethes, (König Johann von Sachsen), Wegele und Andere. Die Divina Commedia wurde überdies in alle europäischen Sprachen übersetzt, so von Eitner und Philalethes in die deutsche Sprache.

Dauerhaftigkeit der Unterrichtserfolge stützt sich auf gründliches Verständnis einerseits und auf eine tüchtige gedächtnismäßige Einprägung des Lehrstoffes andererseits. Gründlichkeit ist ein beständiges Zurückgehen auf die Anfangsgründe. Dadurch lernt man eine Sache von Grund aus verstehen. Hier gilt als Regel, nicht eher von einem Begriffe zum anderen fortzuschreiten, als bis man sicher ist, dass er vollkommen erfasst wurde — und nicht eher dem Kinde eine neue Thätigkeit anzumuthen, als bis die ihr zu Grunde liegende Thätigkeit vollkommen eingeübt, d. h. zur Fertigkeit geworden ist. Dabei ist jedoch die Mitwirkung des Gedächtnisses im vollen Maße heranzuziehen; denn das Gedächtnis (s. d.) entwickelt sich früher als der Verstand und erreicht seine höchste Entfaltung schon im Kindes- und Jünglingsalter, weshalb es auch hier geübt und gepflegt werden muss. Ein großer Theil des menschlichen Wissens, die s. g. positiven Kenntnisse entziehen sich der Begründung und müssen demnach rein gedächtnismäßig hingenommen werden; so der lexikalische Theil der Sprache, die geschichtlichen und naturwissenschaftlichen Thatsachen; die Orientierung im Raume und in der Zeit. Das Gedächtnis schafft endlich den Stoff herbei, welcher durch den Verstand zu bearbeiten ist. Fallen einzelne Glieder des Stoffes heraus, wird unser Urtheil einseitig und falsch. — Das Gedächtnis wird wie jede Kraft dadurch gepflegt, dass man dasselbe gehörig in Anspruch nimmt und in Übung erhält. Nicht allein das mit dem Verstande zusammenwirkende s. g. judiciöse, sondern auch das mechanische Gedächtnis muss fortwährend geübt werden. Das mechanische Gedächtnis als Wort-, Zahl- und Tongedächtnis wird durch Memorieren von Sinnsprüchen, Formeln, Zahlen, Schriftstellen,

Gedichtchen und Liedern in Übung erhalten. Nie sollten die Kinder aus der Schule gehen, ohne irgend einen Kraftspruch nach Hause mitzunehmen. Das Sachgedächtnis wird geübt, wenn die Kinder darüber berichten, was sie gesehen, gehört, erfahren haben. Bei diesen Berichten ist auf treue Wiedergabe des Erfahrenen das Hauptgewicht zu legen. Die Seele des Gedächtnisses ist die Wiederholung (s. d.). Diese soll ein Hauptaugenmerk des Lehrers beim Unterrichte bilden; denn was bloß einmal durch unser Bewußtsein zieht, kann noch nicht unser geistiges Eigenthum genannt werden; es steht unverbunden da und wird von dem nachfolgenden verdrängt. Je öfter dagegen gewisse Vorstellungen durchs Bewusstsein ziehen, desto vielseitiger werden die Verknüpfungen, die sie mit den darin eben vorhandenen Vorstellungen eingehen; desto geringer ist für sie die Gefahr des Vergessens. Es soll demnach wiederholt werden: 1. Am Anfange und am Ende jeder Lehrstunde. 2. Am Schlusse jedes Hauptabschnitts. 3. Am Ende der Woche, des Semesters, des Schuljahrs. 4. Bei jeder Gelegenheit, insbesondere wenn sich Lücken zeigen. Hiebei ist darauf zu achten, dass in die Wiederholung eine gewisse Abwechslung gebracht werde — durch Veränderung des Standpunktes und durch neue Verknüpfungen. Hierin besteht eben die große Kunst, das Alte durch veränderte Behandlung neu zu machen. Wenn die frühere Unterrichtspraxis vorwiegend auf das Gedächtnis gestützt war, und in dem mechanischen „Auswendiglernen" und „Aufsagen" ihren Schwerpunkt hatte, verfällt man heutzutage vielfach in das entgegengesetzte Extrem, indem man die Gedächtnisübungen ganz zurückstellt. Da das Gedächtnis diejenige Seelenkraft ist, welche in der Jugend neben dem sinnlichen Anschauungsvermögen und der Einbildungskraft die herrschende ist, und da sie in den späteren Jahren auffallend abnimmt, so sollte man die volle Heranziehung dieses wichtigen Seelenvermögens während der Lehrjahre nicht außeracht lassen. „Dass von dem, was in Schulen gelernt wird, sehr vieles bloß zum künftigen Vergessen erlernt ist, davon liegt der Grund nicht bloß in dem Zuviel der Materie und Mangel der Auswahl, sondern hauptsächlich in der unterlassenen Wiederholung." Die beständige Wiederholung des Lehrstoffes kann Anfängern im Lehramte nicht genug eingeschärft werden. Diesterweg schreibt vor: „Alles was gelehrt und gelernt werden soll, muss dem Schüler unverlierbar angeeignet werden, so dass es ihm in jedem Augenblicke zu freier Verwendung vorliegt. — Etwas Gelerntes oder Erlerntes behalten, ist wichtiger, als etwas Neues lernen und jenes darüber vergessen." Als Richtschnur für die Dauerhaftigkeit des Unterrichtes gibt Kehr an: Sorge für kräftige Anschauungen und für sichere Aneignung! Wiederhole und übe! Wecke, belebe und erhalte das Interesse!

Literatur: G. Fröhlich, Päd. Bausteine, Eisenach 1872. I Die bleibenden Früchte der Volksschule (Gekrönte Preisschrift).

Declamation ist das Vortragen memorierter Musterstücke durch Einsetzung der eigenen Persönlichkeit zur Erzielung der vollen ästhetischen Wirkung des betreffenden poetischen oder auch prosaischen Musterstückes. In der Darstellung durch die Sprache, die man auch Vortrag im weitesten Sinne nennen kann, gibt es folgende Stufenfolge: 1. Vorlesen, 2. Recitation, 3. Declamation, 4. dramatische Darstellung, 5. freier Redevortrag, 6. Improvisation. Bei den vier ersten Gliedern sind es fremde, bei den zwei letzten eigene Gedanken, die man „vorträgt". Beim Vorlesen sind Auge und Hand des Lesers durch das Buch gefesselt, die Haltung des Körpers dadurch beschränkt. Bei der Recitation (Aufsagen) hat sich der Körper des Vortragenden vom Buche befreit, allein man reflectiert auf dieser Stufe noch nicht darauf, die Persönlichkeit des Vortragenden zur Geltung zu bringen, die Wirkung des Vortrages durch dieselbe zu unterstützen. Durch die Einsetzung der Persönlichkeit, indem der Vortrag nicht vom Sitzplatze aus, sondern von einem freien, meist erhöhten Standpunkte vor

der ganzen Classe oder vor einer ganzen Versammlung gehalten wird, steigert sich die Recitation zur eigentlichen Declamation. Dass zu dieser letzteren auch die Action gehöre, ist nach der gegebenen Erklärung selbstverständlich. Von der dramatischen Darstellung unterscheidet sich die Declamation dadurch, dass sich der Declamator mit dem Inhalte des Vortrages nicht identificiert, wie der Schauspieler, dass er also nicht wie dieser der Träger jener Gefühle, Affecte und Handlungen ist, die er darstellt. Er steht also über dem Stoffe, den er zu gestalten hat. Daraus folgt 1. dass er sich jeder eigentlichen Handlung zu enthalten, daher auch seinen Platz nicht zu ändern habe, und 2. dass er einen ruhigen, objectiven Mittelton anzuschlagen habe, der sich auch bei den Steigerungen des Affectes von dieser Mittellage nicht allzuweit entfernen, und insbesondere nicht bis zur Grenze des Pathetischen versteigen darf. Während die Recitation auf Schulen in beständiger Übung ist, sind die Ansichten über den Wert und die Ersprießlichkeit eigentlicher Declamationsübungen bei den Neueren getheilt. „Ob die Schule die Kunst des Vortrages so weit d. h. bis zum Declamieren im engeren Sinne steigern könne, scheint vor allem von der Individualität des betreffenden Lehrers abzuhängen, ob dieser nämlich durch sein eigenes Beispiel seine Schüler zu der Fähigkeit eines solchen Ausdruckes des Gelernten zu bringen imstande ist. Ist der Lehrer selbst hierzu nicht geeignet, so muss auf eine derartige Declamation um so mehr verzichtet werden, als falsches Pathos, übertriebener Ausdruck in den Geberden, verkehrte Anwendung der Gesten überall das Gegentheil von dem hervorbringen würde, worauf eine christliche Erziehung es abzusehen hätte, und die Übung im Declamieren nichts als eine praktische Anleitung zur Heuchelei wäre!“ (Lothholz.) Was gegen die Declamation spricht, sind nur die ungesunden Auswüchse und Übertreibungen derselben, das falsche Pathos, die Affectation der Gefühle, die Gefahr der Selbstüberhebung bei öffentlichen Schaustellungen und dgl. Werden diese Ausschreitungen beseitigt — und sie haften den Declamationsübungen als solchen keineswegs an — so bleibt die Declamation eines der wichtigsten Bildungsmittel, und kann nicht warm genug empfohlen werden. Sie vereinigt in sich alle Vortheile des Vorlesens (s. d.) und der Recitation, fügt denselben jedoch ein wichtiges Moment hinzu, welches wir die Befreiung der Persönlichkeit nennen möchten. Überdies wird der Genuss der ästhetischen Kunstwerke der Sprache durch die Declamation bedeutend erhöht, der Sinn für das Schöne geweckt und ein gewisses freudiges Wesen in die Schule getragen. „Mit der Bildung des Vortrages und durch sie erhalten die begleitenden Gemüthszustände eine Lebendigkeit und Innigkeit, die ihnen vorher fehlte, und die bisher dunkelgebliebenen Unterschiede unter ihnen treten in bestimmter Färbung und fester Gestalt auseinander; die Wellenlinie der Gefühle und ihre Abstufungen, ihre Hebungen und Senkungen lassen sich bei der großen Biegsamkeit der menschlichen Stimme selbst bis in ihre zartesten Schattierungen sichtbar machen; das herangewachsene Kind wird dadurch aus der Bewusstlosigkeit seines eigenen, so oft überwältigenden Gefühlslebens allmählich herausgezogen und mit dem Interesse für die vollkommene Darstellung desselben wird zugleich auch seine Fähigkeit erhöht. Hat man mit Recht dagegen gewarnt, dass man ästhetisch gefühlvolles Lesen herbeiführen wolle, wo die entsprechenden Gefühle sich noch nicht finden, hat man mit Recht sich gegen die marionettenähnlichen Bewegungen beim Declamieren ausgesprochen, so darf auf der anderen Seite auch nicht übersehen werden, dass erst die Gewinnung der rechten äußeren Darstellungsweise dem Schüler die Gemüthslage vollständig und bis ins Einzelne aufzuschließen vermag, die der Inhalt fordert.“ (Waitz.) Die Schwierigkeit einer halbwegs gelungenen Declamation lässt sich allerdings nicht in Abrede stellen, allein an dem Erfolge ist nicht zu verzweifeln, sobald nur der eigentlichen Declamation die nöthigen Vorübungen des Vorlesens und Recitierens vorausgehen, sobald die Wahl der Declamationsstücke eine

richtige ist, und sobald es nicht an den nöthigen Vorbildern fehlt. „Je mehr der Geist des Schülers heranreift, um den Sinn ausgesuchter prosaischer und dichterischer Stellen zu fassen, desto mehr wird er auch unter einer planmäßigen Anleitung und durch das Anhören und Anschauen guter Muster fähig werden, nicht nur den logischen, sondern auch den oratorisch-ästhetischen Forderungen eines vollkommenen Vortrags zu genügen, wenngleich die dazu unentbehrlichen physischen Anlagen, das Organ der Stimme, die Stärke der Brust, der angeborne Sinn für Wohllaut nicht in seiner Gewalt stehen. Die Hauptsache bei der Bildung zu jener Vollkommenheit ist der stufenweise Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren; die deutliche Belehrung, worin das Ausdrucksvolle und dem Sinn Angemessene in der Accentuation, in der Modulation der Stimme und in dem Tonmaß liege und was in dieser Richtung jede Gattung der rednerischen und dichterischen Kunstwerke fordert." (Niemeyer.) — Die Übungen in der Declamation fallen naturgemäß dem Sprachunterrichte zu.

Literatur: Emiel Palleske, Die Kunst des Vortrages. Stuttgart, 1880. — Benedix, Der mündliche Vortrag. Leipzig.

Deduction, deductorisches Verfahren ist die Ableitung des Besonderen von dem Allgemeinen in der Form des Syllogismus (Schlusses). Es entsteht nur die Frage, wie wir zu den Obersätzen der Syllogismen, welche eben das Allgemeine bilden, gelangen, um aus ihnen das Besondere herzuleiten, da doch das Besondere früher da ist, als das Allgemeine, da somit der naturgemäße Weg von dem Besonderen zum Allgemeinen und nicht umgekehrt geht. Zu diesen Obersätzen gelangen wir durch fortgesetzte Induction. Der Hergang dabei ist folgender: Im Verlaufe der Erfahrung bilden sich mehrfache Inductionen heran, die nicht isoliert dastehen, sondern sich gegenseitig stützen, indem sie sich als Einzelfälle zu einer Induction höherer Ordnung zusammenlegen. So wie man nun unter ein inductives Gesammturtheil nicht bloß die Fälle subsummieren kann, aus denen es abstrahiert wurde, sondern auch die Fälle, von denen es nicht abstrahiert wurde und die bei seiner Herleitung unbekannt waren: so lassen sich aus Inductionen höherer Ordnung nicht bloß jene niedrigen Inductionen ableiten, die zur Aufstellung derselben hingeführt haben, sondern auch jene, die dem Inductionsprocesse nicht zugrunde lagen und die demnach neu sind. Auf diese Weise können Erscheinungen im vorhinein — a priori — festgestellt werden, bevor noch die Erfahrung gesprochen hat. Jedenfalls gehört es jedoch zur Richtigkeit des deductorischen Verfahrens, dass die auf dem Wege der Deduction gewonnenen besonderen Schlussfolgerungen von der Erfahrung bestätigt werden. Es lassen sich demnach bei dem deductorischen Verfahren drei Stadien unterscheiden: 1. Die Gewinnung der Obersätze auf dem Wege der Induction. Psychologisch betrachtet kann diese Gewinnung in das Gebiet des Unbewussten (s. d.) fallen, wo sie die Form der Divination (Ahnung, Eingebung) annimmt. Die höchsten Obersätze — „Principien" genannt — auf dem Gebiete der Philosophie, der Religion und der praktischen Lebensweisheit werden auf dem Wege eines unbewusst vor sich gehenden inductorischen Processes gewonnen, und können demnach nur ihrem Inhalte, keineswegs aber ihrer Entstehungsart und daher auch ihrer Begründung nach mitgetheilt werden. Die Principien der Philosophen, der Propheten, der welterfahrenen Leute müssen einfach hingenommen werden, ohne dass der Weg, auf welchem sie gewonnen wurden, jedermann zugänglich gemacht werden könnte. 2. Die syllogistische Ableitung (Erschließung) neuer Erkenntnisse aus diesen Obersätzen (eigentliche Deduction). 3. Die Probe als Bestätigung dieser Erkenntnisse auf dem Wege der Erfahrung. Das echte deductorische Verfahren ist demnach nie ausschließlich deductiv, indem es von der Erfahrung ausgeht und zu derselben wieder zurückführt. — Die Wissenschaften, in denen das deductorische Verfahren zur umfassendsten Anwendung

gelangt, sind die Mathematik und Philosophie. Fast sämmtliche Entwicklungen der Mathematik sind deductiver Natur; die Principien jedoch, aus denen sie fließen, sind auf inductivem Wege gewonnen worden. Dass die gerade Linie die kürzeste Verbindung zweier Punkte darstellt, dass das Ganze ebenso groß ist, als die Theile zusammengenommen, dass gleiche Veränderungen mit gleichen Größen vorgenommen, gleiche Resultate geben — diese und ähnliche Principien (Grundsätze) der Mathematik sind auf dem Wege einer auf zahllosen Einzelfällen beruhenden Induction gewonnene Generalisationen, welche das ganze Gebiet der Mathematik beherrschen und eine große Fruchtbarkeit in Bezug auf die deductorische Ableitung neuer Wahrheiten an den Tag legen. Auch die echte Philosophie gelangt zu ihren Principien auf dem einzig gesetzmäßigen Wege der Induction. Diese Philosophie ist jedoch zum großen Theile noch ein Problem der Zukunft, indem das Erklimmen der höchsten Spitzen der Gedankenwelt — und dies sind ja die Principien der Philosophie — eine Arbeit ist, die sich nur auf dem Gerüste der zu einer gewissen Vollendung gelangten inductiven (exacten) Specialwissenschaften in die Höhe erheben kann. Daher finden wir, dass in den geschichtlich zutage tretenden Versuchen des Philosophierens, den philosophischen Systemen, der Weg zu den höchsten philosophischen Principien nicht immer der der besonnenen Induction, sondern vielfach noch der Weg der mystischen Divination ist. Die s. g. „intellectuelle Anschauung", welche jedoch nur einzelne Auserwählte besitzen, ist nichts anderes als das Eingeständnis des Unvermögens, die obersten philosophischen Principien auf dem Erfahrungswege zu begründen. — Weiteres im Artikel: Induction.

Definition ist die vollständige Auseinandersetzung des Inhaltes eines Begriffes durch Angaben seiner Merkmale. Einfache Begriffe können nicht erklärt werden, weil sie keine ursprüngliche Mehrheit von Merkmalen in sich enthalten, daher auch keine Auseinandersetzung zulassen. Solche Begriffe können nicht deutlich, sondern nur klar gemacht werden, indem man sie von anderen Begriffen unterscheidet. Zusammengesetzte Begriffe enthalten, besonders wenn sie nicht auf allzugroßer Höhe der Allgemeinheit stehen, meist eine solche Fülle von Merkmalen in sich, dass es sich bei der Verdeutlichung derselben nicht darum handeln kann, diese Fülle durch specielle Anführung jedes einzelnen dieser Merkmale mittelst eines einzigen Definitionsurtheiles zu erschöpfen. Da jedoch andererseits die Definition den ganzen Inhalt des Begriffes erschöpfen soll, so handelt es sich hier darum, durch Hervorhebung einiger weniger Merkmale die ganze Gesammtheit derselben, wenn nicht explicite, so doch implicite zu umfassen. Dies geschieht mittelst der sogenannten wesentlichen Merkmale, d. h. solcher, ohne welche das Wesen eines Begriffes gar nicht gedacht werden kann, und zu denen die übrigen Merkmale entweder als consecutive, d. h. sich von selbst ergebende, oder aber als ergänzende hinzutreten. Zu den wesentlichen Merkmalen gehört 1. der nächste Gattungsbegriff und 2. der Artunterschied. Daraus ergibt sich die Definitionsregel: Die Definition geschieht durch Angabe des nächsten Gattungsbegriffes und des Artunterschiedes. Über das praktische Verfahren, Begriffe zu definieren, lässt sich Folgendes bemerken: Man suche Dinge auf, die mit dem zu definierenden Gegenstande gleichartig sind, und forsche nach, worin alle diese Dinge übereinkommen und wodurch sich der gegebene Gegenstand von allen übrigen mit ihm gleichartigen unterscheidet. Das Gemeinschaftliche ist offenbar der nächste Gattungsbegriff, das Eigenthümliche der Artunterschied. Hat man aber einmal diese Begriffe ermittelt, so lässt sich das Definitionsurtheil leicht aussprechen. Dabei wird es allerdings viel auf die Wahl der passenden Worte ankommen. Man hätte z. B. den Begriff „Barometer" zu definieren. Dinge derselben Gattung sind: Thermometer, Hygrometer, Wage u. s. w.,

das Gemeinschaftliche: physikalische Geräthe; das Eigenthümliche: Bestimmung zur Messung des Luftdruckes. Eine richtige Definition muss 1. *angemessen* (adäquat), d. h. nicht *zu weit* und nicht *zu eng* sein; das erstere ist sie, wenn man ein Merkmal zu wenig, das letztere, wenn man ein Merkmal zu viel aufgenommen hat. Im ersteren Falle lässt sich das Definitionsurtheil nicht rein convertieren, im letzteren nicht rein contraponieren; z. B. „der Mensch ist ein sinnlich vernünftiges Wesen" (zu weit) und „der Mensch ist ein sinnlich vernünftiges Erdenwesen von weißer Hautfarbe" (zu eng). 2. Sie *muss frei sein von jeder Tautologie* (idem per idem). Diese findet statt, wenn der zu erklärende Begriff seinem eigenen oder einem synonymen Ausdrucke nach in der Definition wiederkehrt, also durch sich selbst erklärt wird. Durch die Tautologie sinkt die Definition zu einer bloßen Worterklärung herab, z. B.: „Wärme ist dasjenige, was wärmt." 3. *Sie darf keinen Zirkel machen* (circulus in definiendo). Dieser findet statt, wenn ein Begriff durch einen anderen, und dieser andere wieder durch ihn erklärt wird z. B.: „Pflicht" ist dasjenige, was man „soll"; und man „soll" dasjenige, was „Pflicht" ist. 4. *Sie darf nichts Überschüssiges enthalten.* Dies findet statt, wenn außer den wesentlichen Bestimmungen auch noch zufällige aufgenommen werden, z. B.: „Ein Parallelogramm ist ein Viereck mit parallelen und *gleichen* Seitenpaaren." 5. *Sie vermeide so viel als möglich negative Bestimmungen.* Eine Ausnahme machen solche Begriffe, die schon ursprünglich verneinen, z. B.: Finsternis, Kälte. 6. *Sie vermeide so viel als möglich eine Eintheilung zu sein*, da sie eine Verdeutlichung des Inhaltes, nicht aber des Umfanges geben soll. 7. *Sie muss kurz und präcis sein.* Alle zweideutigen, unverständlichen Ausdrücke, alles Metaphorische und Figürliche muss entschieden fern gehalten werden. Der Satz: „Das Gewissen ist eine innere Stimme, die dem Menschen sagt, was gut und was böse ist" — so Richtiges er aussagt, ist er als Definition des Gewissens unstatthaft, weil er ein bloßes Bild gibt.

Die Definition ist wohl zu unterscheiden von einigen verwandten Formen, welche sämmtlich darin übereinstimmen, dass sie unvollständige Erklärungen sind. Diese sind 1. die *Erörterung*, welche den Begriff einseitig entweder gegen seine übergeordneten oder nebengeordneten Begriffe, nicht gegen beide zugleich abgrenzt. Z. B.: Die Ballade ist eine epische Dichtungsart. Die Fische legen Eier. 2. Die *Unterscheidung*, welche es darauf anlegt, einen Begriff nicht gegen alle, sondern nur gegen gewisse, mit ihm sehr nahe verwandte Begriffe abzugrenzen. Z. B.: Der Enthusiasmus unterscheidet sich vom Fanatismus, dass er einer edlen Sache gilt und die Grenzen der Mäßigung nicht überschreitet. 3. Die *Erläuterung*, welche einen Begriff nicht seinem vollen Inhalte nach, sondern nur in einer gewissen Hinsicht oder zu einem bestimmten Zwecke verdeutlichen will. Z. B.: Die Vernunft ist dasjenige Seelenvermögen des Menschen, welches den eigentlichen Vorzug desselben vor den Thieren bildet, und welches auf die Erfassung des Höchsten gerichtet ist. 4. Die *Charakteristik*, welche die meist hervorstehenden Merkmale (Kennzeichen) eines Gegenstandes angibt. Z. B.: Die Liebe denkt nichts Arges und entschuldigt alles (h. Paulus). 5. Die *Beschreibung*, welche durch Häufung äußerer Merkmale eines sinnlichen Gegenstandes die Anschauung desselben zu ersetzen sucht und gleichsam die Charakteristik eines individuellen Gegenstandes ist. Z. B.: Die Beschreibung des Schildes des Achilles bei Homer. 6. Die *Vergleichung*, welche einen Begriff mittelst eines anderen, deutlicheren, z. B. einen abstracten mittelst eines concreten zu verdeutlichen trachtet. Z. B.: Kunst ist das Scheinen der Idee durch ein sinnliches Mittel (Hegel), Malerei ist stumme Poesie.

Bei dem *analytischen* Verfahren steht die Definition am Ende, bei dem *synthetischen* am Anfange der Gedankenbewegung. So wichtig auch die Definition ist, so wird ihr Wert doch vielfach überschätzt, insoferne man ihr mehr als eine Verdeutlichung

bereits bekannter Begriffe zumuthet, und sie als absolute Erkenntnisform hinstellt. Dagegen muss erinnert werden, dass Begriffe nicht durch ihren Inhalt, sondern durch ihren Umfang, also analytisch, nicht synthetisch gedacht werden, und dass der Definition jedwede Anschaulichkeit mangelt.

Denkgesetze oder logische Grundgesetze sind jene evidenten Sätze, auf welche sich die Wahrheit aller logischen Aufstellungen zurückführen lassen soll; also Sätze, aus denen alles folgt, die aber selbst aus keinem anderen Satze folgen. Sie sind evident, weil sie einer Begründung weder fähig noch bedürftig sind, indem sie von selbst jedermann einleuchten. Es gibt deren vier: I. Der Grundsatz der Identität (principium identitatis). Er lautet: „A = A", d. h. „A ist gleich A". Jedes logische Ding (Denkobject) muss gedacht werden als das, was es ist. Dieser Grundsatz ist es, der uns bei der Bildung des bejahenden analytischen Urtheiles leitet. Vermöge dieses Grundsatzes kann von einem Begriffe als Subject jedes Merkmal prädiciert werden, welches in seinem Inhalte liegt. Dieser Satz ist zugleich der präcise Ausdruck für das Unvermögen der formalen Logik, einen eigentlichen Fortschritt im Denken, wie er nur mittelst des synthetischen Urtheils „A ist B" möglich ist, zu begründen. II. Der Grundsatz des (zu vermeidenden) Widerspruches (principium contradictionis). Er lautet: „A ist nicht A", A ist nicht das, was es nicht ist. Jedes logische Ding darf nicht für ein anderes, entgegengesetztes genommen werden. Dieses Gesetz sagt somit bloß auf negative Weise, was das erste auf positive Weise ausgesagt hat. Man hat diesen Satz auch als die Forderung aufgestellt: „Vereine nicht Widersprechendes im Denken." Allein auch dieser Rathschlag ist nur ein Idem per idem; denn das Widersprechende ist eben dasjenige, was sich nicht vereinigen läßt. — Nach diesem Grundsatze kann von den zwei contradictorisch entgegengesetzten Urtheilen „A ist B" und „A ist nicht B" nur eines wahr sein, da aus der Vereinigung der Merkmale B und nicht B im Inhalte desselben Begriffes A ein Widerspruch entstünde. III. Der Grundsatz des ausgeschlossenen Dritten (principium exclusi tertii sive medii inter duo contradictoria) lautet: „A ist entweder B oder nicht B, und kein Drittes zwischen beiden." Jedes logisches Ding muss gedacht werden entweder als B oder als nicht B, wobei B ein beliebiger Begriff ist. Oder: Der Begriff A liegt offenbar entweder im Umfange des Begriffes B, oder er liegt außerhalb desselben, d. h. im Umfange des Begriffes non B. Eine Anwendung dieses Princips ist der Satz, dass die beiden contradictorisch entgegengesetzten Urtheile: „dieses A ist B" und „dieses A ist nicht B" nicht beide falsch sein können, woraus eben folgen würde, dass zwischen B und nicht B ein Drittes denkbar wäre oder dass die Doppelantwort: „Ja" und „Nein" auf eine und dieselbe, in demselben Sinne verstandene Frage unzulässig ist. IV. Der Grundsatz des zureichenden Grundes (principium rationis). Er lautet: „Setze in deinem Denken nichts ohne Grund." Nach dem Principe des Widerspruches muss jedes logische Ding A entweder als B oder als nicht B gedacht werden. Welche von diesen beiden Bestimmungen dem A thatsächlich zukomme, hängt keineswegs von der Willkür des Denkens ab, sondern es muss etwas geben, wodurch dasselbe bestimmt wird, sich in dieser Alternative dem Inhalte des Gedachten gemäß zu entscheiden, d. h. das A entweder als B oder als nicht B zu denken und dieses Etwas heißt Grund. Der Grund ist also etwas, mit dessen Setzung ein Anderes, die Folge, mitgesetzt ist. Nimmt man hiebei nur auf die Bestimmung der Gedanken Rücksicht, so heißt der Grund Erkenntnisgrund — nimmt man jedoch Rücksicht auf die thatsächlichen Verhältnisse der den Gedanken entsprechenden Dinge, so heißt der Grund auch Realgrund oder Ursache, die Folge auch Wirkung. Der Zusammenhang der Gedanken nach

Grund und Folge heißt Consequenz oder Abfolge, die allerdings mehr sein muss als bloße Zeitfolge, indem sie dem realen Zusammenhang der Dinge als Ursachen und Wirkungen entsprechen muss. Der Zusammenhang der Dinge nach Ursache und Wirkung heißt Causalität (Causalgesetz). In den vermittelten Urtheilen bildet der Mittelbegriff den Grund für die Entscheidung des Denkens bei der Urtheilsfällung. — Gegen den Satz von ausgeschlossenen Dritten haben einige Logiker eingewendet, dass in sehr vielen Fällen des praktischen Denkens nicht die extremen Behauptungen A oder non A, sondern gerade ein Mittleres zwischen beiden, also ein Drittes, das wahre Prädicat sei; wie z. B. wenn es sich um die Entscheidung zwischen Schuld und Unschuld des Angeklagten handelt, wo die Freisprechung ab instantia, dergemäß derselbe weder schuldig noch schuldlos, sondern einfach „frei" gesprochen wird, ein solch mittleres Dritte wäre; oder wenn es sich um ästhetische Beurtheilung der Dinge handelt, die weder schön noch hässlich, sondern ästhetisch gleichgiltig sind, oder wenn man mit Rottek die Völker in gebildete, nicht gebildete (rohe) und halbgebildete oder barbarische Völker unterscheidet, und auf diese Weise zwischen den beiden Gliedern der dichotonischen Eintheilung ein Drittes einschiebt. — Allein diese scheinbaren Abweichungen von dem Gesetze des ausgeschlossenen Dritten haben ihren Grund entweder darin, dass man den unendlichen Umfang des negativen Gliedes unvorsichtigerweise auf die Sphäre eines positiven Begriffes einschränkt und „nicht schuldig" mit „unschuldig", d. h. mit positiv rein von aller Schuld, oder „nicht schön" mit „hässlich" verwechselt — oder dass man mit Begriffen arbeitet, deren Sphären wegen mangelnder Präcision des Inhaltes nicht strenge abgegrenzt sind. So bei allen Begriffen, wo Bestimmungen des Grades im Inhalte vorkommen. „Bildung" z. B. ist ein gradueller Begriff; unter „Unbildung" versteht man nicht den absoluten Mangel, sondern nur einen geringeren Grad von Bildung. — Dem Philosophen Hegel und seiner Schule gebührt endlich das sehr zweifelhafte Verdienst, sich von dem Denkgesetze des Widerspruchs und dem des ausgeschlossenen Dritten emancipiert und in der Aufsuchung des zwischen zwei Gegensätzen liegenden und aus ihrer Vereinigung sich ergebenden Dritten den wahren Fortschritt des Denkens erblickt zu haben.

Denzel. Bernhard Gottlieb Denzel (1773—1838), hervorragender Pädagog, wie Dinter und Zerrenner, einer jener Männer, welche an dem praktischen Aufbau der neuen, durch Pestalozzi begründeten Volksschule arbeiteten. Geboren zu Stuttgart, wo sein Vater Gerichtsvollzieher und Kaufmann war und früh schon ein vorzügliches Talent verrathend, besuchte er die höheren Schulen seiner Vaterstadt, bezog alsdann die Seminarien zu Deckendorf, Maulbrunn und Tübingen und widmete sich der Theologie. Nach Vollendung seiner Studien wurde er Erzieher bei einem Kaufmanne in Frankfurt am Main; durch diese erzieherische Thätigkeit legte er den Grund zu seiner nachmaligen pädagogischen Laufbahn. 1806 wurde er als Pfarrer in Pleidesheim (Württemberg) angestellt und 1811 zum Inspector des nun in Esslingen errichteten Schullehrer-Seminars ernannt, wo ihm der Titel eines herzoglichen Oberschulrathes und später der Rang eines Prälaten ertheilt wurde. — Denzel's Anschauungen über die Hebung der Volksschule sind niedergelegt in seinen beiden Hauptschriften: „Die Volksschule ein methodischer Lehrcursus" 1817, und „Einleitung in die Erziehungslehre in drei Theilen" (1826—1834). — Durch ihn erhielt der Begriff der Volksschule seine neuartige, den modernen Anschauungen entsprechende Fassung. „Volksschulen," sagt er, „sind die Bildungs-Anstalten, welche den Zögling ohne Rücksicht auf einen bestimmten Beruf bloß zu dem anleiten, was zur allgemeinen Menschen- und Berufsbildung gehört, und was der Mensch in seinen

natürlichen und geselligen Verhältnissen bedarf." Der Volksschullehrer muss auch *Erzieher* sein, er soll nicht *einzelne Kräfte* der Seele, sondern die *Totalkraft* derselben in Anspruch nehmen; er soll Verstand und Herz des Zöglings gleichmäßig bilden und eine harmonische Entwickelung und Bildung aller Kräfte des Zöglings herbeiführen. *Erziehen* heißt nach Denzel: „Durch planmäßig geordnete Veranstaltung die Kräfte und Anlagen der Menschennatur in ihrer Entfaltung so leiten, dass der Zögling dadurch zu seiner vollständigen Ausbildung gelangen und seine volle Bestimmung als Mensch erreichen kann." Der höchste Erziehungsgrundsatz ist nach ihm: „Leite alle Anlagen und Kräfte deines Zöglings in ihrer harmonischen Entfaltung so, *dass daraus die möglichst vollendete Blüte der Humanität hervorgehe.*" Die Erziehung soll vor allem jede *Einseitigkeit* im Entwickeln und in der Bildung vermeiden und die Individualität des Zöglings berücksichtigen. — Unter Unterricht versteht Denzel „jede absichtliche Anleitung, welche dem Schüler zur Erwerbung gewisser Kenntnisse und Fertigkeiten gegeben wird. Hat man zugleich die bestimmte Absicht, vermittelst desselben die im Unterricht beschäftigten noch unausgebildeten Kräfte des Schülers zu üben, zu stärken und zu bilden, so nennen wir einen solchen Unterricht Erziehungsunterricht". Unter Elementarunterricht fasst er alles zusammen, was zum Fundament der Menschen- und Berufsbildung gehört, und dieselbe hat nur ein Ziel, nämlich das Kind dahin zu bringen, *dass es dereinst im Stande ist, seiner sittlich-religiösen Bestimmung auf Erden gemäß zu leben.* Die Bildungsmittel der Volksschule sind der Unterricht, die von ihm entworfene Schulordnung und das Beispiel des Lehrers. In allen diesen seinen Ausführungen beweist Denzel, dass er ganz auf der Höhe der heutigen Anschauungen über die Ziele der Volksschule und das Wesen des erziehenden Unterrichts steht. Er war aber auch ein tüchtiger Specialmethodiker. So dringt er beim Lese-Unterrichte darauf, dass als Vorbereitung zu demselben ein vorgesprochener Satz in Wörter, die Wörter in Silben, und diese in Laute zerlegt werden. Der Schreibunterricht beginnt bei ihm mit Punkten und Strichen, woraus dann die Elemente der Schrift, die gerade Linie, der Bogen, das Rund, die Schleife, die Schneckenlinie hervorgehen. Das Rechnen wird an die Anschauungen der Zahlen geknüpft und zumeist im Zahlenkreis von Zehn geübt u. s. w. Die Schulgesetztafel enthält folgende Gebote: 1. Du sollst allen Anordnungen deines Lehrers willig Folge leisten. 2. Sei fleißig und aufmerksam. 3. Alles zu seiner Zeit und alles an seinem Ort. 4. Rede die Wahrheit. 5. Sei reinlich, sei schamhaftig. 6. Sei verträglich, liebreich und dienstfertig gegen deine Mitschüler. 7. Sei gesittet in deinem Betragen. 8. Sei andächtig und ehrerbietig, wenn du betest, denn du betest zu dem allmächtigen und allwissenden Gott.

Außer den oben genannten zwei Hauptschriften hat uns Denzel noch mehrere gute und lehrreiche Aufzeichnungen hinterlassen, wie den „Entwurf des Anschauungsunterrichts", welcher darauf hinweist, dass er demselben besondere Pflege angedeihen läßt, wie überhaupt seine *Lehrgänge über Anschauungsunterricht* (s. d.) noch keineswegs veraltet sind, sondern noch heutzutage vielfach benützt werden. Alle diese Schriften zeichnen sich durch Klarheit vortheilhaft aus und er hat in denselben die Ideen Graser's vielfach verarbeitet. Schärfe des Verstandes, Klarheit im Denken und Reden zeichneten ihn als Lehrer aus, und liebenswürdige Gemüthlichkeit, besonnene Milde, Sanftmuth, Schonung Anderer und reges Streben, Gutes zu thun, waren die Grundzüge seines Charakters.

Deutschlands Schul- und Bildungswesen. Da wir das Bildungswesen der einzelnen Länder Deutschlands in selbständigen Artikeln besprechen, so wollen wir an dieser Stelle nur eine kurze *statistische Zusammenfassung* desselben geben. Das deutsche Reich hat in 26 Staaten eine Gesammtbevölkerung von ungefähr 45 Millionen

Menschen, von denen 23 Millionen weiblichen und 22 Millionen männlichen Geschlechtes sind. Drei Viertel der Bewohner leben in Norddeutschland. Man zählt 8,668.189 Haushaltungen in 5,330.000 Wohnhäusern. Die Confession berücksichtigend, zerfallen die Bewohner Deutschlands in circa 28 Millionen Protestanten, 16 Millionen Katholiken, 100.000 christlichen Secten Angehörende, Bekenner anderer Religionsformen, 600.000 Juden und 20.000 Confessionslose. — Deutschland zählt 21 Universitäten, 333 Gymnasien (183 protestantische, 57 katholische und 93 paritätische), 214 Progymnasien und Lateinschulen, 15 Realgymnasien und 196 Realschulen. Sämmtliche Mittelschulen zählen ungefähr circa 190.000 Schüler. Volksschulen bestehen circa 60.000 mit einer Schülerzahl von 6 Millionen. — Lehrerseminare zählt man in Deutschland 175, welche durchschnittlich jährlich 5000 Lehrer liefern. Die Ausgaben für das Schulwesen pro Kopf der Bevölkerung sind 2·08 Mk. Auf eine Schule kommen 712 Einwohner und auf 7·12 Einwohner fällt ein Schüler, auf eine Schule fallen also durchschnittlich 100 Schüler. — Lehrerzeitungen, Schulblätter und ähnliche periodisch erscheinende pädagogische Schriften bestehen in Deutschland mehr als 130; eigentliche Schulzeitungen werden durch die Post 63 bezogen, von diesen erscheinen 41 in Preußen. Im Jahre 1879 erschienen in Deutschland 14.179 Druckschriften, davon behandelten 1741 Pädagogik, 1304 Theologie, 841 Naturwissenschaft, 139 Philosophie, 680 Geschichte, 306 Geographie, 158 Mathematik, 571 Technologie und Handel, 1170 schöne Literatur und 642 waren Volksschriften. Außer Zeitungen, Zeitschriften und Anzeigeblättern, von denen nach der Preisliste des kaiserl. Post-Zeitungsamtes in Berlin Ende 1880, 4398 erschienen, wurden 158,200 Centner dieser Druckschriften im Werthe von 9 Millionen Thaler an deutsche und außerdeutsche Buchhändler versandt. — Im Durchschnitt werden jährlich 560,810.754 Briefe durch die Reichspost befördert. — Im Jahre 1879 bestanden 36 Lebensversicherungsanstalten mit 592.095 Versicherten und 2029 Millionen Mark Versicherungssumme. — Auch in Bezug auf den Papierverbrauch zeigt Deutschland den Fortschritt seines Culturzustandes; es lieferte 1880 bei dem Bestande von 187 Bütten und 782 Maschinen mit 79.400 Arbeitern 4.886.000 Centner Papier, also mehr als z. B. Österreich, welches bei dem Vorhandensein von 163 Bütten und 252 Papiermaschinen mit 21.700 Arbeitern 1,845.000 Centner, oder als Frankreich, welches 2.694.000 Centner erzeugte. Der Papierverbrauch als Gradmesser für die Bildung eines Volkes betrachtet, anerkennt Deutschland als seinen Hauptabnehmer. Für den Eifer, mit welchem auf pädagogischem Gebiete gearbeitet wird, gibt die obige statistische Zusammenstellung der im Jahre 1879 in Deutschland erschienenen Bücher, worunter sich 1741 pädagogische befinden, einen glänzenden Beweis. Hiemit hat jedoch die literarische Production in Deutschland noch keineswegs ihren Höhepunkt erreicht. Sie befindet sich seither in fortwährendem Steigen und erreichte im Jahre 1881 die enorme Zahl von 15.191 Publicationen, so dass also 41 auf den Tag entfallen. Die Pädagogik behält fortwährend den Löwenantheil; denn die Zahl der pädagogischen Schriften betrug 1924, also nahezu ein Siebentel der Gesammtpublication. Der Pädagogik folgen zunächst die Theologie und Erbauungsschriften mit 1472, die Jurisprudenz mit 1469 und die Belletristik mit 1226 Schriften.

Literatur: J. D. Schulze, Literaturgeschichte der sämmtlichen Schulen und Bildungsanstalten im deutschen Reiche. Weißenfels und Leipzig 1804. — Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. 5 Bde. Gotha 1858—60. — Fr. Eduard Keller, Deutsche Schulgesetz-Sammlung. Centralorgan für das gesammte Schulwesen im deutschen Reiche, in Österreich und in der Schweiz. Berlin — J. C. W. Backhaus. Die Schulgesetzgebung der Gegenwart. Sammlung der neuesten Schulgesetze ꝛc. II. Band. Deutsches Reich ꝛc. 1873. — Dr. Fr. Dittes, Pädagogischer Jahresbericht, Leipzig. — L. W. Seyffarth, Allgemeine Chronik des Volksschulwesens. Breslau — Dr. Mascher, Das deutsche Schulwesen nach seiner historischen Entwickelung und den Forderungen der Gegenwart. Wien. — H. J. Kämmel, Geschichte des deutschen Schulwesens im Übergange vom Mittelalter zur Neuzeit. Leipzig, 1882.

Diagramm ist eine schematische, d. i. allgemein gehaltene, übersichtliche Darstellung oder eine veranschaulichende Skizze, welche ein mehrfach gegliedertes Ganze durch Hervorhebung der wichtigsten in ihm enthaltenen Beziehungen mittelst der Zeichnung dem Auge vorführt. Das zu veranschaulichende Ganze kann entweder ein sinnlicher Gegenstand, wie z. B. ein Theil der Erdoberfläche bei einer Karte, ein Gebäude bei einem Grundriss (Plan) oder aber ein Gedankending sein, wie z. B. der Umfang eines Begriffes. Von dem Bilde unterscheidet sich das Diagramm dadurch, dass jenes nur die möglichst treue Nachbildung der Außenseite eines sichtbaren Gegenstandes enthält, während dieses die hervorragendsten äußeren oder inneren Beziehungen irgend eines sinnlichen oder begrifflichen Ganzen, also das Allgemeine und Wesentliche an demselben zur schematischen Darstellung bringt. Das Diagramm ist ein wichtiges Hilfsmittel des Unterrichts, indem es selbst solche Gegenstände und Verhältnisse zur Anschauung bringt, die sich, wie z. B. ganze Erdtheile, oder aber abstracte Beziehungen der natürlichen Wahrnehmung mittelst des Auges entziehen. Indem sich der Unterricht mittelst des Diagramms nicht bloß an das Ohr, sondern auch an das Auge wendet, wird die Lebhaftigkeit und Verständlichkeit der Auffassung ungemein gefördert. Denn das Auge hat vor dem Ohre den Vorzug, erstens, dass es der lebhaftere Sinn ist, zweitens dass seine Wahrnehmungen durch längere Zeit fixiert werden können, während Schalleindrücke nur flüchtig an uns vorübergehen; und drittens, dass das Gehör als zeitentwickelnder Sinn nur eine geradlinig fortschreitende Reihenbildung zuläßt, während bei dem Gesichte als raumentwickelndem Sinne die Auffassung nach den verschiedensten Richtungen der Ebene oder des Raumes frei vor sich gehen kann. — Die ältesten und bekanntesten Diagramme sind der Situationsplan und die Karte, dann die verschiedenen Risse (Grundriß, Aufriß) bei Gebäuden, Maschinen und dgl. Erst in neuerer Zeit fängt man an, die schematische Darstellung mittelst des Diagramms auch auf die eigentliche Gedankenwelt, d. h. auf das Allgemeine und Abstracte anzuwenden. Von diesem Standpunkte aus gibt es keinen Unterrichtsgegenstand, von dem das Diagramm völlig ausgeschlossen wäre. Beim elementaren Leseunterrichte wird die Zusammensetzung der Worte aus Silben und Lauten sehr passend mittelst einfacher Diagramme versinnlicht, z. B.

Vogel ——●—○—— ——●—○—●——

wobei auch der Unterschied zwischen Selbst- und Mittellaute Beachtung finden kann. In der Sprachlehre können Diagramme passend angewendet werden, um den Bau eines Satzgefüges nach den verschiedenen Richtungen der Über-, Unter- und Nebenordnung seiner syntaktischen Bestandtheile ersichtlich zu machen; z. B. der Satz: „Wenn man nicht erreichen kann, was man begehrt, soll man das begehren, was man erreichen kann" würde graphisch also dargestellt werden:

Hauptsatz.

Nebensatz 1. Ordnung. Nebensatz 1. Ordnung.

Nebensatz 2. Ordnung.

In der Naturgeschichte sind schematische Darstellungen bereits eingebürgert; wir finden hier ein schematisches Herz, einen schematischen Blutkreislauf, ein schematisches Auge. Beim physikalischen Unterrichte verdienen jene Darstellungen von Apparaten, welche dieselbe nur im schematischen Umrisse bringen, entschiedenen Vorzug vor jenen, welche eine treue Abbildung mit allen Schrauben und Zuthaten enthalten, z. B. das Schema der Dampfmaschine im Gegensatze zu der für Anfänger ganz unverständlichen Abbildung derselben. Eine besondere Abart des Diagramms ist jene, wo sich mit den Strichen und

Punkten auch Schriftzeichen verbinden und welche man Tabellen nennen kann. Hieher gehören die Paradigmen (Muster) für die Biegung der Redetheile in der Grammatik; Regentenreihen und chronologisch-synchronistische Übersichten in der Geschichte und dgl. (Siehe Graphik.) Hiebei kann auch die sonst veraltete Sagan'sche Methode in den Dienst des Unterrichts gezogen werden. — Der eigentliche Lehreffect des Diagramms besteht also darin, dass es das Wesentliche eines Gegenstandes hervorhebt und der geistigen Auffassung des Schülers näher rückt. Während bei der natürlichen Anschauung des Gegenstandes selbst eine Fülle von nebensächlichen Detailbestimmungen mit in Kauf genommen werden muss, und ein namhafter Verbrauch geistiger Kraft dazu gehört, um sich diese nicht zur Sache gehörigen Bestimmungen mittelst der Abstraction ferne zu halten: findet bei der Anschauung des Diagramms die Auffassung des Schülers schon jene Punkte hervorgehoben, um welche es sich eben handelt. Auch kann man durch mehrere passende Diagramme verschiedene Systeme zusammengehöriger Beziehungen an einem und demselben Gegenstande nach einander hervorheben. So führen wir bei der Betrachtung eines geographischen Ganzen bald das Flusssystem, bald die Bodenerhebung, bald das Eisenbahnnetz, bald das System der politischen Grenzen vor, sowie wir bei der Betrachtung des menschlichen Körpers in der Somatologie nach einander das Knochen-, Nerven- und Muskelsystem, sowie die Blutcirculation in abgesonderten Darstellungen zur Anschauung bringen. — So bereitet das Diagramm vielfach auf die natürliche Anschauung des Gegenstandes vor und sollte deshalb von demselben beim Schulunterrichte der weitest gehende Gebrauch gemacht werden, und dies um so mehr, da die Anfertigung von Diagrammen die wenigsten Mittel und die geringste Kunstfertigkeit voraussetzt. Wir haben in diesem Werke überall, wo es angieng, uns bemüht, durch Anwendung von Diagrammen selbst abstracte Gegenstände, wie z. B. psychologische Vorgänge und logische Lehrsätze dem Verständnis des Lesers möglichst nahe zu legen. Ein Blick auf eine passende schematische Darstellung wirkt oft für die Auffassung mehr, als langathmige Auseinandersetzungen mittelst Rede und Schrift. Auch ist die Anschauung eines Diagrammes viel anregender für das Denken, als die mündliche oder schriftliche Belehrung, weil sie der Selbstthätigkeit des Beschauers freien Spielraum gestattet, und das Denken bald diesen, bald jenen Beziehungen des Gegenstandes sich hingibt, wobei das Auge den betreffenden Strichen des Diagramms nachgeht. Wenn man in den Gängen, Stiegenhäusern und Vorsälen der Schulgebäude die großen, schönen, weißen Flächen sieht, an denen Hunderte von Schülern täglich vorübergehen, ohne von ihnen eine geistige Anregung zu empfangen: so muss man nur bedauern, dass diese Flächen nicht mit einfachen schematischen Darstellungen, hier mit einer geographischen Planzeichnung (Plan des Schulhauses, des Schulortes, Karte der Umgebung, des Bezirks), dort mit einer Übersichtstabelle, oder mit der Darstellung des Pythagoräischen Lehrsatzes und dgl. bedeckt sind. Solche Diagramme sind effectvoller als Sinnsprüche oder Bilder, weil sie durch die gewohnheitsmäßige Abnützung nicht so viel leiden, indem das Auge in ihnen immer neue und neue Beziehungen entdeckt. (Vgl. „Graphik".)

Diätetik, pädagogische, ist der Inbegriff jener Maßregeln, welche die Erziehung zu ergreifen hat, um den Körper des Zöglings gesund zu erhalten und ihn zu einem tüchtigen, gefügigen Werkzeug des Geistes zu machen. Das erstere erreicht sie durch die körperliche Pflege (s. d.), das letztere durch die körperliche Gymnastik im weitesten Sinne des Wortes als Übung und Ausbildung des Leibes im Dienste der Seele. „Gehorsam des Leibes ist der Grundbegriff der pädagogischen Diätetik". und „je schwächer der Körper, desto mehr befiehlt er, je stärker, desto mehr gehorcht er" (Rousseau). Die Hilfswissenschaft, aus welcher die Diätetik alle ihre Lehren schöpft, ist die Physiologie, die sich in dieser Richtung zur Gesundheits-

lehre (Hygiene) gestaltet. Die hieher gehörigen Rücksichten und Maßnahmen gruppieren sich um die Begriffe der *Wohnung*, *Bekleidung* und *Hautpflege*, *Ernährung*; dann *Luft*, *Boden* und *Klima*, *Lebensweise* und *Berufsthätigkeit*. Schon die Wohnung hat auf die Salubrität einen größeren Einfluss, als man gewöhnlich glaubt. Außer Schutz vor den Elementen, verlangen wir von ihr Geräumigkeit, freien Zutritt von Luft und Licht, Trockenheit, eine Temperatur, in welcher wir uns bei gewöhnlicher Bekleidung wohl befinden und eine möglichst reine Beschaffenheit der Luft. Mit einem Wort, wir verschaffen uns durch das Haus ein *besonderes Klima*, das sich durch seine Milde und Gleichmäßigkeit von dem Straßenklima wesentlich unterscheidet. Jedem sorgfältig beobachtenden Arzt drängt sich die Thatsache auf, dass in dumpfen, feuchten Kellerwohnungen und in düsteren Hofgebäuden der allgemeine Gesundheitszustand der Bewohner mangelhaft ist, dass die Ernährung, namentlich bei Kindern, wesentlich leidet, dass Skropheln, englische Krankheit, Rheumatismen, Lungenkatarrhe u. dgl. häufiger sind als in hellen, trockenen Räumen. Das Wohnhaus selbst soll nicht zu tief, am wenigsten aber in einer Mulde liegen, weil hier das Grundwasser keinen Abfluss hat. Die Wände desselben sollen aus trockenem für die Luft durchlässigen Material bestehen, da für unsere Gesundheit ein *Luftwechsel durch die Wände*, eine Art *Mauerathmung*, zuträglich ist; endlich müssen die Wohnungen einen hinreichenden Luftraum enthalten, um im Vereine mit der *Ventilation* den nöthigen Luftwechsel unterhalten zu können. — Nicht minder wichtig, als die Wohnung, ist die *Bekleidung*; ihre Bedeutung liegt darin, dass sie die Abgabe der Wärme an die Umgebung reguliert und die Wärmeausgleichung von der Haut in den zwischen ihr und den Kleidern befindlichen Luftraum verlegt, so dass der Körper auch im Winter von einer ziemlich constant temperierten Luftschichte umgeben ist. Jede Körperbekleidung, welche die Wasserabgabe durch Lunge und Haut behindert, wirkt verweichlichend. Unter den Bekleidungsstoffen ist am verwerflichsten *Kautschuk*, weil er für Wasserdunst ganz undurchlässig ist; dann folgen bezüglich der Durchlässigkeit aufeinander *Leinwand*, *Baumwolle*, *Wolle*. Das *Wollgewebe* ist nach G. Jäger aus einem dreifachen Grunde die *beste* Körperbekleidung: es lässt den Wasserdampf am leichtesten durch, wirkt am meisten frottierend (wodurch die Durchblutung der Haut und daher auch ihre Wasserabgabe am meisten befördert wird) und hält am besten warm. Von der größten Wichtigkeit für das Gedeihen des Körpers ist jedoch die *Ernährung*, welche für den Ersatz des durch die Leistungen des lebendigen Körpers verbrauchten *Stoffes* zu sorgen hat. Diese Leistungen bestehen in *Wärmebildung* und *Kraftäußerungen*, die man „*Arbeit* nennt". Diese geschieht theilweise unabhängig von unserem Willen und dem Auge unsichtbar, im Inneren des Körpers (Arbeit des Gehirns, des Herzens, des Zwerchfells, der Darmmuskeln u. s. w.), theilweise ist sie eine *äußere* — entweder auf Bewegung des eigenen Leibes (Gehen, Laufen ꝛc.), oder auf Veränderung in der Form und Stellung fremder Gegenstände (Heben einer Last, Spannen einer Feder, überhaupt Überwindung äußerer Widerstände) gerichtet. Wie in einer Dampfmaschine, können auch im lebenden Organismus die beiden Leistungen der *Wärmebildung* und Arbeit nur auf Unkosten des *Verbrauchs von Stoffen* unterhalten werden. Die Organe des Körpers sind vorzugsweise aus *Wasser* (65—75 Procent), *stickstoffhältigen Substanzen* (Eiweißkörper), stickstofffreien Substanzen (Fette) und *mineralischen Stoffen* aufgebaut. Darnach kann jede Substanz als Nahrungsstoff bezeichnet werden, welche im Stande ist, den Verlust des Körpers an *Eiweiß*, *Fett*, *Wasser* und *Mineralstoffen* zu verhüten. Nahrungsstoffe sind also die verschiedenen im Thierkörper vorhandenen Eiweißkörper, ferner die pflanzlichen und thierischen Fette, sodann die sogenannten Kohlenhydrate und endlich das Wasser und die Salze. Der wichtigste Bestandtheil, sowohl der

Nahrung als des menschlichen Körpers ist das Eiweiß, welches wieder in zwei verschiedenen Formen auftritt, einmal als eigentlicher Bestandtheil der geformten Gewebselemente — „Organeiweiß“ — und zweitens als Bestandtheil des sie durchziehenden Säftestromes — „circulierendes Eiweiß“. Die stickstoffhältigen Eiweißkörper dienen „erstens zur Erhaltung und zum Aufbau der Organbestandtheile, und sind hierin durch keinen anderen Nahrungsstoff ersetzbar; zweitens bedingen sie, durch ihren Übergang in den Säftestrom, wesentlich die Größe und Energie der Zersetzungsvorgänge in den Geweben und sind hiedurch von erheblichem Einfluss sowohl auf den stofflichen Bestand des Körpers als auch auf seine Leistungsfähigkeit, — und drittens befördern sie den Ansatz von Fett in den Geweben, indem unter Umständen ein Theil der aufgenommenen Eiweißstoffe im Körper durch mannigfache Spaltungs- und Zersetzungsvorgänge in Fett verwandelt wird, gerade so wie im Leibe der Bienen aus dem Eiweiß des Blütenstaubes das Wachs entsteht*. Die stickstofffreien Bestandtheile der Nahrung, die Kohlenhydrate und Fette können die Arbeitsleistungen des lebendigen Organismus nicht unterhalten: sie können das Eiweiß in der Nahrung nur insofern ersetzen, als sie statt seiner verbrennen. Eine eiweißreiche Nahrung, also Fleisch-, Käse- und Milchnahrung, wirkt demnach entwässernd und entfettend auf den Körper. Die s. g. Bantingscur, eine von Harweg erdachte und von Banting (1863) in London zum erstenmal benützte Methode zur Heilung der Fettsucht ist eine Eiweißcur, und ihr erster Erfolg ist eine außerordentliche Steigerung der Wasserabgabe aus dem Körper. „Dass eiweißreiche Nahrung auch der Wasseraufstauung vorbeugt, mögen sich insbesondere diejenigen gesagt sein lassen, welche ihr Beruf in geschlossene Räume bindet. So ist namentlich im Lehrerstande der Verweichlichungszustand deshalb so häufig, weil hier zum Aufenthalte in überfüllten, schlechtventilierten Räumen noch eine so schlechte Bezahlung kommt, dass sie sich die theuerere eiweißreiche Nahrung nicht verschaffen können. „(Dr. G. Jaeger.) Kinder und junge Leute brauchen eine reichliche und starke (eiweißhältige) Nahrung, weil zu den oben angeführten Posten des Stoffverbrauchs, welche durch die Nahrung gedeckt werden sollen, bei ihnen noch ein neuer hinzutritt, nämlich jenes Erfordernis, welches das Wachsthum des Körpers und seiner Organe bedingt, und weil außerdem der Stoffwechsel im kindlichen Organismus ein rascherer ist, als bei Erwachsenen. In Pensionaten wird oft durch eine fehlerhafte Kost an dem zarten Organismus der Kinder viel gesündigt, indem aus Ökonomie zu wenig animalische Nahrung gegeben, und die Mägen der Kinder mit Kartoffeln, Grützen aller Art und Brod überfüllt werden; außerdem ist die Kost gewöhnlich zu einförmig und schlecht zubereitet. Die angeführten Momente scheinen den in der neuesten Zeit mit einer gewissen Parteileidenschaft verbreiteten Lehren des Vegetarianismus, welche den Menschen auf reine Pflanzenkost nebst Milch und Eiern verweist, nicht günstig zu sein, obwohl die ethischen und ästhetischen Voraussetzungen desselben (Schlachten der Thiere und Genuß von Thierleichen) eindringlich genug sind und die Thatsache, dass die Mehrzahl der Menschen von Pflanzenkost (Mais und Reis) lebt, davor warnen sollte, jeden Vegetarianer für einen halben Narren zu erklären. Das richtige in dieser Sache dürfte sich vielmehr auf Folgendes zurückführen lassen: 1. Dem Menschen sagt vor allem eine gemischte Nahrung zu. 2. Die raffinierte Kochkunst, welche schon Hufeland für eine Quelle der meisten körperlichen Übel erklärt, soll dem Genusse einfacher Nahrungsmittel weichen; insbesondere sollen Milch, Gemüse und Früchte größere Berücksichtigung finden. 3. Mäßigkeit im Essen und Trinken ist ein vorzügliches Verlängerungsmittel des Lebens. 4. Zur natürlichen Lebensweise gehört die Befolgung alles dessen, wozu Vernunft und Instinct den Menschen hinführen. Leider erscheinen diese beiden Quellen einer naturgemäßen Lebensweise durch die Angewöhnungen der modernen Genußsucht mit ihren schädlichen Reizmitteln sehr getrübt.

Die pädagogische Diätetik hat durch Beobachtung der eben angeführten diätetischen Rücksichten auf Wohnung, Bekleidung und Ernährung ihre Aufgabe noch keineswegs erfüllt; denn ein wohlgepflegter Körper ist noch nicht auch schon ein willfähriges Werkzeug des Geistes. Zu der Pflege muss also noch Bildung und Übung hinzutreten, worüber wir auf die Art. „Abhärtung", „Turnen" und „Gymnastik der Sinne" verweisen.

Literatur: Hufeland, Makrobiotik oder die Kunst, das menschliche Leben zu verlängern, Berlin 1880 — C. E. Bock, Buch vom gesunden und kranken Menschen, und Pflege der körperlichen und geistigen Gesundheit des Schulkindes, Leipzig 1878. — H. Klencke, Schuldiätetik, Leipzig 1878. — J. Moleschott, Lehre von den Nahrungsmitteln. Erlangen 1880. — C. J. Lorinser, Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen, Berlin 1861. — R. Virchow über Nahrungs- und Genußmittel. Berlin 1868. — K. V. Stoy, Hauspädagogik, Leipzig 1856 S. 54. — M. v. Pettenkofer, Beziehung der Luft zu Kleidung, Wohnung und Boden, Braunschweig 1872. — Friedrich Erismann, Gesundheitslehre für Gebildete aller Stände, München 1879. — A. H. Niemeyer, Grunds. der Erz. und des Unt. herausgegeben von G. Lindner, Wien 1877. I. Abth. Von der körperl. Erz. — Ed. Baltzer, Die natürliche Lebensweise; von demselben, Der Weg zur Gesundheit und socialem Heil, Rudolstadt 1882. — Über Vegetarianismus: Gustav Struve, Pflanzenkost, Grundlage einer Weltanschauung. Stuttgart 1869. Dr. Zimmermann, Der Weg zum Paradiese. 2. Aufl. 1848 nebst zahllosen anderen Schriften. — M. Wellmer, Die vegetarianische Lebensweise und der Vegetarier. Köthen. 1878.

Didaktik, Unterrichtskunde, ist einerseits eine Wissenschaft, andererseits eine Kunst, deren Gegenstand der Unterricht ist. Vom Standpunkte des Wissens ist sie Unterrichtslehre, vom Standpunkte des Könnens Unterrichtskunst. Da der Unterricht nichts anderes ist als mittelbare Erziehung, so ist auch die Unterrichtslehre (Didaktik) ein Theil und zwar der hauptsächlichste Theil der Pädagogik. Gegenstand derselben ist die Gesammtheit der Probleme, die sich auf das Geschäft des Unterrichts beziehen. Hiebei kommt es vor allen auf drei Hauptsachen an: 1. Was soll gelehrt werden? 2. Wie soll gelehrt werden? 3. Wo und von wem soll gelehrt werden? Demgemäß zerfällt die Unterrichtslehre in drei Haupttheile: 1. Von den Gegenständen des Unterrichts. 2. Von der Methode und den Grundsätzen des Unterrichts. 3. Von den Personen und Stätten des Unterrichts. Jener Theil der Unterrichtslehre, welcher von den Lehrmethoden handelt, wird Methodenlehre oder Methodik genannt. Insofern die Methodik von der besonderen Beschaffenheit der Lehrgegenstände absieht, heißt sie allgemeine Methodik, insofern sie auf die besondere Eigenthümlichkeit dieser letzteren Rücksicht nimmt, wird sie specielle oder besondere Methodik genannt. Da die Unterrichtslehre sowohl auf das Subject des Unterrichts, nämlich den Schüler, als auf das Object desselben, nämlich den Lehrstoff Rücksicht zu nehmen hat: so erkennen wir Psychologie und Logik als die beiden Hilfswissenschaften derselben. Kenntnis der Psychologie ist dem Lehrer als Erzieher unerläßlich, weil Psychologie die grundlegende Wissenschaft der Erziehungskunde ist. Der Lehrer hat sich stets gegenwärtig zu halten, dass er einen lebendigen Stoff bildet, und dass der Erfolg seiner Thätigkeit durch die genaue Beobachtung der psychologischen Gesetze bedingt wird. Andererseits ist es eine unleugbare Thatsache, dass derjenige Unterricht am leichtesten in das Bewusstsein des Schülers eingeht, welcher logisch geordnet ist, daher ist auch Kenntnis der Logik für den Lehrer nothwendig.

Literatur: Von neueren Handbüchern der Unterrichtslehre sind beispielsweise zu erwähnen: T. Ziller, Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht (im Herbart'schen Sinne, streng wissenschaftlich). Leipzig 1865. — E. Kehr, Die Praxis der Volksschule. Gotha 1880. — W. Rein, Das erste Schuljahr. Dresden. — O. Willmann; Pädagogische Vorträge. Leipzig 1869. — L. Kellner: Volksschulkunde. Essen 1874. — Herrmann-Knappe, Allgemeine Unterrichts- und Schulerziehungskunde. Prag 1877. — A. Diesterweg, Weg-

weiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Essen 1877. — D. F. Dittes, Grundriss der Erziehungs- und Unterrichtslehre. Leipzig 1878. — D. J. Kehrhein: Handbuch der Erziehung und des Unterrichts zunächst für Seminarzöglinge und Elementarlehrer. Bearbeitet von D. A. Keller. Paderborn 1877. — D. G. A. Lindner, Allgemeine Unterrichtslehre. Lehrtext zum Gebrauche an den Bildungs-Anstalten für Lehrer und Lehrerinnen (mit 1 Tabelle). Wien 1882. — A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Mit einer Einleitung: Aug. Herm. Niemeyer, sein Leben und Wirken. Einleitung und Commentar von Dr. G. A. Lindner. 2 Bände. Wien 1878. 1. Band Erziehungslehre, 2. Band Unterrichtslehre. — Schwarz-Curtmann, Lehrbuch der Erziehung. 2 Bde. Leipzig 1880.

Diesterweg. Unter den Vorkämpfern der Neuschule ragt die streitbare, dem Volksthume, der Freiheit und dem Fortschritte zugekehrte Gestalt Diesterweg's besonders in Nord-Deutschland gewaltig hervor. Friedrich Adolf Wilhelm Diesterweg (1790—1866) ist zu Siegen in Westfalen geboren, wo sein Vater Advocat und später Justizamtmann war Er studierte zu Herborn und Tübingen Theologie und nachdem er als Hauslehrer zu Mannheim, dann an einer Volksschule zu Worms, sowie seit 1811 an der Musterschule zu Frankfurt a. M. und später als zweiter Rector an der lateinischen Schule zu Elberfeld gewirkt hatte, wurde er 1820 Seminardirector zu Mörs. Von hier datiert seine nachmals so berühmt gewordene pädagogische Wirksamkeit, die sich durch eine freisinnige Bekämpfung alles Unhaltbaren und Ausgelebten im Volksschulwesen bekundete und durch die Begründung der „Rheinischen Blätter für Erziehung und Unterricht" (dieselben werden von Richard Lange bis auf die Gegenwart fortgeführt) auf immer weitere Kreise erstreckte. In diesem vielgelesenen Blatte war Diesterweg Jahrzehnte lang für die Hebung des Lehrstandes in wissenschaftlicher, sittlicher und materieller Beziehung thätig, während er als Seminarlehrer und Director auf eine selbstthätige und gründliche Ausbildung der Seminaristen hinarbeitete. Diese Bestrebungen Diesterweg's wurden durch seine Berufung zum Director des Seminars für Stadtschulen in Berlin im Jahre 1833 auch von amtlicher Seite gewürdigt. Hier entwickelte er eine nicht bloß für das Schulwesen der Stadt, sondern auch für die allgemeine Sache des öffentlichen Unterrichts sehr segensreiche Thätigkeit, so dass der Cultusminister von Bethmann-Hollweg im Jahre 1861 im Abgeordnetenhause, dessen Mitglied Diesterweg mittlerweile geworden war, von ihm sagen konnte: In Bezug auf die Methode bezeuge ich es hier, dass in unsern Elementarschulen und Seminarien sich eine Meisterschaft zeigt, gegen welche die höheren Theile des Unterrichts zurückstehen, und ich glaube, dass dies zum Theil als eine Frucht zu betrachten ist eben derjenigen Strömung, der auch der Abgeordnete Diesterweg angehört — ich will sie mit einem Worte die Pestalozzische nennen, freilich mit Hinzunahme der Corrective, die später eingetreten sind,

indem man sich von dem leeren Formalismus entfernt hat und wieder zu dem Stoff und Inhalt zurückgekehrt ist. Aus der Verbindung von Stoff und Form ist eine Virtuosität erwachsen, die ich als eine höchst achtbare bezeichnen muss." — In seiner Antrittsrede als Seminardirector in Berlin bezeichnet Diesterweg „*die Selbstthätigkeit im Dienste des Schönen, Wahren und Guten*" als obersten Zweck des Lebens und als das wahre Erziehungsprincip. Die Ausbildung der künftigen Lehrer ist nach ihm eine *theoretische* und *praktische*, d. h. sie erhalten selbst Unterricht und sie sollen das Unterrichten lernen. Beides liegt nicht außer, sondern ineinander; der Unterricht des Seminaristen ist ganz praktischer Art und Natur. Alles bezieht sich auf ihre Bildung zur bewussten Praxis des Unterrichts. Eben deshalb fällt das Schwergewicht der Lehrerbildung in die *Seminarschule*, an welcher Diesterweg neben anderen ausgezeichneten Lehrpersonen unterrichtete, und welche sich alsbald zu einer vielbesuchten *Musterschule*, gestaltete. Die Eigenart der Diesterweg'schen Unterrichtsweise geht am besten aus der Schilderung der Grundsätze hervor, nach denen auf der Anstalt vorgegangen wurde, und zwar: „*Das Kind ist nach psychologischen, innern, geistigen Gesetzen naturgemäß anzuregen und zu entwickeln.* Den ganzen Unterricht beherrscht das Prinzip der *Naturgemäßheit*; der Unterricht schreitet von der *Anschauung zum Begriff* fort. Das Mittel zur Bildung ist die *Erregung der Selbstthätigkeit*. Die Geistesbildung auf naturgemäßem Wege, die Entfesselung und Befreiung des jugendlichen Geistes, die freie Fertigkeit im Können aller Art, im Sprechen, Darstellen, Beweisen, Entwickeln soll stets angestrebt werden. — Der Lehrer macht sich nicht zum Mittelpunkt, noch weniger den Lehrstoff, sondern das *Kind* ist Mittelpunkt des Unterrichts; der Lehrer steht im Umkreise und macht sich mit dem Stoffe zum Werkzeug und Mittel. Das Unterrichten ist Erregen, die Unterrichtstheorie ist Erregungstheorie. *Überall knüpfen wir das Lernen an die bereits von dem Kinde erfahrungsmäßig und anschaulich gewonnene Erkenntniß an*, suchen dieselbe ihm zu verdeutlichen, sie ihm zum klaren Bewusstsein zu bringen und die Fertigkeit in der sprachlichen Darstellung derselben ihm anzueignen. Die Methode geht von dem Bekannten aus und knüpft an dasselbe das Unbekannte an. Dieses Unbekannte wird, wie und wo es nur möglich ist, dem Schüler *sinnlich vorgezeigt*; er wird mit dem Einzelnen in unmittelbarer Anschauung bekannt gemacht, dieses Einzelne wird betrachtet und zergliedert, die Merkmale werden aufgefunden, mit einander verglichen, gesondert und verbunden, dann das bezeichnende Wort beigefügt und eingeübt. Die Methode beginnt mit der Sache und knüpft an die Sache das Wort, entwickelt aus dem Einzelnen den nächstliegenden Begriff, und aus diesem den höheren ꝛc. vom Concreten zum Abstracten. *Was behalten werden soll, bringen wir vorher zum Verständnis; denn nur das Verstandene wird leicht und gern behalten.* Alles Rationelle behandeln wir rationell, von den sinnlichen Elementen aus, wir lassen finden, was zu finden ist: die Methode ist die *heuristische*. Das nicht zu Findende, das *Positive*, Gegebene sind wir nicht so thöricht, *entwickeln* zu wollen. Da es ein Gegebenes ist, so muss es aufgenommen werden. Die *Lehrform* ist *akroamatisch* bei *geschichtlichen*, gegebenen, positiven Stoffen, der kurze Vortrag wird aber mit *Fragen* unterbrochen. Im übrigen herrscht durchwegs die Form des *Dialogs*, und dieselbe ist je nach der Verschiedenheit des Stoffs theils *examinatorisch*, theils *katechetisch* und *sokratisch*. Alles ohne Ausnahme soll dem Schüler mundgerecht gemacht werden. Er muss alles, was er weiß, jeden Augenblick mit Fertigkeit und Klarheit darstellen können. Der Lehrer spricht nur so viel, als zur Anregung und Entwicklung gehört. Der Schüler soll sprechen lernen, nicht der Lehrer. Je weniger

dieser spricht, thut, je mehr jener, desto besser. Dictiert wird nur so viel, als absolut nothwendig ist: die Dictiermethode ist eine Unmethode. Mit der Anschauung, dem Einzelnen, dem Concreten machen wir darum überall den Anfang, weil nur von hier aus der Begriff naturgemäß entwickelt werden kann, weil es keinen Weg gibt, von den Begriffen zu den einfachen Vorstellungen und Empfindungen hin, und weil er, wenn er eingeschlagen wird, zu leerem, unfruchtbarem und aufblähendem Wortwerk und todtem Schulwissen führt, das dem Geiste keine gesunde Nahrung liefert, und mit dem man im Leben nichts anfangen kann. Aus demselben Grunde fangen wir mit den Sachen an, nicht mit den Worten, mit den Vorstellungen, nicht mit den Wörtern; denn die Wörter an sich theilen das durch sie Bezeichnete, den Inhalt, noch nicht mit, sondern sie setzen ihn voraus. Der Hauptgesichtspunkt, den wir beim Unterricht festhalten, ist der formale, wenn auch in steter Verbindung mit dem materiellen, nicht bloß aus dem psychischen Grunde, weil es keine rein formale Bildung gibt, sondern auch wegen des Wertes der Kenntnisse und Fertigkeiten an und für sich, wenn man sich dieselben nur mit Selbstthätigkeit angeeignet hat." Diese Selbstthätigkeit ist zuerst eine äußere, die sich von der bloßen Nachahmung zur Aneignung des Vorgezeigten in Vorstellungen erhebt, und im Behalten und Üben des Vorgesprochenen äußert; sie geht aber allmählich in die innere Selbstthätigkeit oder die eigentliche Activität über, welche allerdings erst im 14. und 15. Jahre ihren Culminationspunkt erreicht. Diese innere Selbstthätigkeit ist eine geistige Bewegung, welche ohne eine gewisse Beunruhigung des ganzen Menschen gar nicht denkbar ist, und im Betreff deren dem Erzieher die große Aufgabe erwächst, „den Geist nicht nur zu beunruhigen und in nachhaltige Schwingung zu versetzen, sondern zugleich innerlich zu kräftigen, und in gemessener Haltung und Selbstbeherrschung zu erziehen, so dass der eingeleitete Entwicklungs- und Denkprocess einen ruhigen und stetigen Verlauf nimmt und sich mit der größten inneren Selbstthätigkeit die äußere Ruhe paart. Eine Knabenanstalt, welche sich die freie Ausbildung des jugendlichen Geistes zur Aufgabe gestellt hat, muss sich vor zwei Verirrungen hüten: a) Vor der Belastung, Überschüttung und Erdrückung der schwachen Kraft mit Kenntnismassen. Diese müssen nicht nur vollständig verarbeitet werden, sondern sie dürfen auch den Geist nicht einmal ganz erfüllen; es muss ein Überschuß von freier Kraft bleiben, deren Verwendung dem Knaben zu überlassen und nur zu beobachten ist. Ein gewisser Grad von Wildheit, jugendlichen Muthwillens &c. sind in der Regel mit nichten Zeichen schlechter Richtung, vielmehr gehören sie zu der jugendlichen Frische. b) Vor dem systematischen Gängeln und Hänseln, welches alles machen, jeden Schritt des Knaben leiten, alles ängstlich bewachen und jede Möglichkeit von Verirrung verhüten will. Damit der Lehrer den Schüler erwecken, erregen, zur Selbstthätigkeit bestimmen könne, verlangen wir von ihm heiteren Sinn, Stärke in der Doctrin, disciplinarische Kraft, vollkommene Beherrschung des Stoffes, darum freies Lehren ohne Buch, und die Fähigkeit, den Stoff nicht nur in dialogische Form zu bringen, sondern auch den Fragen den Reiz der Neuheit und des Interesses und wie oft es sein muss, stachelnde Kraft zu verleihen. Nicht bloß die Lectionen, die sich mit rationellen Gegenständen beschäftigen, sondern jeder Unterricht soll zur geistigen Übung und Anstrengung anregen. Den Wert des Unterrichts messen wir daher nicht an der Masse des Erlernten, sondern an dem Grade der in dem Zöglinge entwickelten Selbstthätigkeit; die ganze Schule soll eine Gymnastik oder Athletik des jugendlichen Geistes sein. — Musste eine nach solchen Grundsätzen eingerichtete Seminarschule schon an und für sich von dem

Althergebrachten bedeutend abweichen, so steigerten sich ihre praktischen Erfolge noch mehr durch die an derselben wirkenden Persönlichkeiten, insbesondere aber jene Diesterweg's selbst, worüber uns einer seiner Schüler (Rudolph im „Wegweiser") also berichtet: „Diesterweg stand vor den Knaben wie ein Heerführer, der bereit ist, seine Truppen in's Feuer zu führen. Aller Augen waren auf ihn gerichtet, Alles blieb in unausgesetzter Spannung. Zur Beschäftigung mit Nebendingen wurde ihnen schlechterdings keine Zeit gelassen; Träumen und Hindämmern waren unter den Augen dieses Meisters ein Ding der Unmöglichkeit. Was die Methode betrifft, so war von Vormachen und Nachmachen keine Rede, auch Überhören und Einpauken kannte er nicht. Alles, was gelernt werden sollte, wurde unter seinen Augen gemacht. Jede Frage war an alle gerichtet; wer sie wusste, musste sich melden; wer dies unterließ, machte sich der Unaufmerksamkeit verdächtig. Aber sprechen durfte nur Einer; er wählte ihn aus. So gewöhnten sich die Knaben an parlamentarisches Verfahren; tumultuarisches Wesen wurde nicht geduldet. Auf diese Weise wurden die zu entwickelnden Wahrheiten gesucht, die Ergebnisse festgestellt und die Neigung zur Selbstthätigkeit geweckt. Es war eine wahre Lust, solchen Stunden beizuwohnen; die Schüler schwebten mehr über den Bänken, als dass sie auf denselben saßen. Alles war Geist und war Leben. Aber wenn die Stunde vorbei war, dann merkte man auch jedem an, dass er sich angestrengt hatte, und Diesterweg verließ die Classe mit dem stolzen Bewusstsein, es sei eine Kraft von ihm ausgegangen." Und nicht minder bedeutsam war sein Wirken im Seminar selbst. „In diesen Stunden, schreibt derselbe Gewährsmann, zeigte sich Diesterweg's Talent in seiner ganzen Größe; keiner von unseren Lehrern verstand es, die geistigen Kräfte in einem solchen Grade zu entfesseln; nie ist mir ein so lebendiges Wechselspiel der Unterhaltung wieder vorgekommen. Docieren und dicke Hefte nachschreiben lassen, wäre ihm ein Greuel gewesen. Er wollte keine Diesterweg'schen Copien, nein, selbständige Menschen wollte er erziehen. Was wir in uns aufgenommen, was unsere Seele erfüllte, das brachten wir ihm entgegen; wir durften mit unseren Einwürfen hervortreten und wurden von ihm veranlasst, sie uns gegenseitig zu beantworten, wobei er still und aufmerksam zuhörte. Wenn er dann aber selbst das Wort ergriff, um im Zusammenhange uns dies und jenes auseinanderzusetzen, dann nahm das vorher so ruhige Antlitz einen Ausdruck der Lebendigkeit an, der alles mit magischer Gewalt an sich fesselte. Wie ein lustig sprudelnder Quell drang es aus allen Fugen und Spalten seines reichen Innern hervor, anregend, erfrischend, wohlthuend, befruchtend; und das alles unterstützt von dem Blitzen seines Auges und der lebendigsten Gesticulation. Es war ein wahrhaft bezaubernder Einfluss. Alles, was er sagte, packte den ganzen inneren Menschen; alle Fasern unseres Geistes vibrierten mit." — Zu dieser erfolgreichen Thätigkeit nach innen gesellte sich die noch bedeutsamere Wirksamkeit nach außen, die sich mittelst des Vereinslebens und der öffentlichen Presse auf die gesammte Lehrerschaft erstreckte und selbst das Gebiet politischer Tagesfragen berührte. Diesterweg stiftete im Jahre 1832 die „pädagogische Gesellschaft", eine Vereinigung gebildeter Männer verschiedenen Standes zu pädagogischen Zwecken und im Jahre 1840 den „jüngeren Berliner Lehrerverein" mit einer mehr praktisch-didaktischen Tendenz; er selbst wurde Ehrenmitglied des in derselben Zeit entstandenen „geselligen Lehrervereins". — In allen diesen Gesellschaften herrschte eine außerordentliche Regsamkeit; denn Diesterweg verstand es, bedeutsame Fragen auf die Tagesordnung zu bringen, und die Mitglieder nicht nur zum ruhigen Anhören, sondern auch zum Mitreden zu veranlassen. „Er war ein großer Freund der Debatte und liebte es, wenn die Geister aufeinander platzten; denn gerade aus dem Kampf entwickelte sich die Wahrheit, um die allein es ihm zu thun war." Zu diesem regen Vereinsleben kamen noch außerordentliche

Versammlungen und Lehrerfeste, durch welche er die Lehrerschaft mit sich fortzureißen und für seine Ideen zu gewinnen verstand. Am meisten wirkte er durch seine literarische Thätigkeit in Flugschriften, Zeitschriften und größeren pädagogischen Arbeiten, besonders aber durch seinen „Wegweiser zur Bildung deutscher Lehrer" (1832—1834; die letzte, in neuer, zeitgemäßer Bearbeitung vom Curatorium der Diesterweg-Stiftung herausgegebene fünfte Auflage erschien im Jahre 1873 in drei Bänden), so dass sein Name in der Lehrerwelt alsbald ein gefeierter wurde. Die Begeisterung für ihn und seine Ideen brach sich in großartiger Weise Bahn, als im Jahre 1846 das hundertjährige Fest der Geburt Pestalozzi's begangen wurde. Allein die Art und Weise, wie Diesterweg das bis dahin auf den bloßen Schulunterricht beschränkte Walten des Lehrers mit Freiheitsfragen und politischen Dingen in Verbindung zu bringen musste, musste das Misstrauen der officiellen Kreise gegen ihn wachrufen, und als die Reaction über Preußen hereinbrach, zu seiner Maßregelung führen. Um ihn unschädlich zu machen, trug man ihm, der so vielen die Augen geöffnet, die Stelle eines Vorstehers in einem Blindeninstitute (!) an, und als er dieses Anerbieten von sich wies, erfolgte im Jahre 1847 seine Absetzung. Nach dem Freiheitsjahre 1848 wurde ihm vom Minister Ladenberg die Stelle eines Schulrathes in Marienwerder angetragen, die er jedoch ablehnte, da er, an den Umgang mit der Jugend gewöhnt, sich nicht in Acten begraben wollte. Durch seine im Jahre 1850 erfolgte Pensionierung wurde zwar seine amtliche Laufbahn, keineswegs jedoch seine pädagogische Wirksamkeit geschlossen. Wir erblicken ihn vorübergehend in Hamburg an der Schule der dortigen freireligiösen Gemeinde, sehen ihn dann in Liebenstein mit Fröbel und Middendorf einen Freundschaftsbund schließen und sich für die Kindergartenerziehung begeistern, in Berlin den Kampf gegen die Schulregulative (s. d.) aufnehmen; wir sehen ihn im Jahre 1851 das „pädagogische Jahrbuch" begründen, in dem er als Gegner des confessionellen Christenthums auftritt; wir sehen ihn als Abgeordneten des Landtages, wir sehen ihn endlich in einem stets sich erweiternden Kreise von Jüngern, Freunden, Gesinnungsgenossen und Verehrern seine Jubiläen feiern und zum „Präceptor Germaniae" ausgerufen werden. Diesterweg starb drei Tage nach der Schlacht bei Königgrätz (Sadova) im 76. Lebensjahre.

Die Erziehungsansichten Diesterweg's tragen durchaus das Gepräge der modernen Wissenschaft an sich. Als Eklektiker gleich Niemeyer, fasst er das Ziel der Erziehung bald als Selbstthätigkeit des Menschen im Dienste des Wahren, Schönen und Guten, bald als vollständige harmonische Entwickelung der menschlichen Anlagen, insbesondere von Körper und Geist, bald als Selbständigkeit durch Selbstthätigkeit auf. Angeborene Anlagen gibt es nicht, sittlich gut oder sittlich böse kommt kein Mensch zur Welt; welche Richtung er schließlich einschlägt, darüber entscheidet hauptsächlich die Erziehung. In der Entwickelung des Menschen sind Stufen zu unterscheiden. Die unterste Stufe ist die der Sinnlichkeit. Die zweite ist die der Gewohnheit und Phantasie; die höchste Stufe ist die der freien Selbstbestimmung. Der Unterricht nehme demnach zuerst vorzugsweise die Anschauung und das Gedächtnis, hernach den Verstand und endlich die Vernunft in Anspruch. In Betreff der speciellen Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer hat Diesterweg gleichfalls die heute betretenen Bahnen eingeschlagen. Das Lesen beginnt mit mechanischem Lesen, geht zum logischen weiter und endet im ästhetischen. Die Methode des deutschen Sprachunterrichts soll darin bestehen, dass man dem Kinde alle Erscheinungen der Sprache in der Weise vorführt, wie das Leben es thut, durch mündliche Darstellung und unmittelbare Wahrnehmungen, durch Sprechen und Lesen, und dass man dem Schüler die Sprachformen durch Zergliederung,

also auf analytischem Wege zum Bewusstsein bringt. In der Geographie wird von der Heimat ausgegangen und darauf ein Bild vom Wohnorte und der nächsten Umgebung entworfen, worauf der analytische Weg eingeschlagen und also vom Entfernten zum Näheren geschritten wird. In der Geschichte eignet sich für die Volksschule besonders der kirchengeschichtliche und vaterländische Stoff; zuerst Biographien und Monographien. Die Naturgeschichte geht vom Betrachten einzelner Naturkörper in den verschiedenen Classen der Gewächse, Thiere und Mineralien aus, vergleicht und unterscheidet dann die Naturkörper, betrachtet nachher die natürlichen Familien und Ordnungen in ihrer systematischen Anordnung und schließt mit einer genaueren Kenntnis des inneren Baues und der Natur der Geschöpfe. In der Naturlehre hat man zuerst das Was, dann das Wie, hierauf das Warum zu berücksichtigen; oder: Erscheinung, Gesetz, Ursache. Das Rechnen soll nach der heutzutage üblichen Methode in stufenweise sich erweiternden Zahlenkreisen geübt werden.

Der Name Diesterweg ist die typische Verkörperung des neueren, mit den modernen Freiheitsbestrebungen Hand in Hand gehenden, den Unterricht vom Standpunkte der Erziehung und diese wieder von jenem der gemeinschaftlichen Culturaufgabe der Menschheit erfassenden Lehrstandes — ein Dorn im Auge allen jenen, welche den geistigen Horizont des Lehrers im Sinne der österreichischen politischen Schulverfassung (s. d.) und der preußischen Schulregulative (s. d.) nur auf die Schulstube beschränken, ihn vor jeder positiven Mitthätigkeit bei dem politischen Neubaue ausschließen möchten. Der Name Diesterweg ist aber auch das Wahrzeichen jener heutzutage herrschend gewordenen Denkweise, welche, zwischen Religion und Confession strenge unterscheidend, die religiöse Überzeugung nicht auf das Dogma, sondern auf die Ethik gründen will. Ein Gegner des confessionellen Religionsunterrichtes, tritt Diesterweg für die Simultanschule ein, d. h. die moderne Humanitäts- und Nationalschule mit gemeinsamem Religionsunterrichte für sämmtliche Kinder der Gemeinde. Eben deshalb fordert er auch eine weltliche Schulaufsicht. — Der Grundzug in dem persönlichen Charakter Diesterweg's ist wie bei Pestalozzi Liebe zur Wahrheit und Begeisterung für das allgemeine Wohl, aber auch der Hass gegen alles Verkehrte, Verfälschte und Verlogene in Gesinnungen und Einrichtungen, welcher Hass ihm bei Lebzeiten viele Feindschaften eingetragen hatte. Wie Pestalozzi ist auch Diesterweg ein Feind der leeren Phrase und seine Werke zeichnen sich durch eine edle Popularität aus. Neben seinen Leistungen ist sein Name auch durch die Diesterweg-Stiftung verewigt.

Literatur: Von Diesterwegs 54 Werken führen wir hier die Namen der bedeutendsten in chronologischer Folge kurz an: Über Erziehung überhaupt und über Schulerziehung insbesondere. Geometrische Combinationslehre. Leitfaden in dem Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre. Schul-Lesebuch in sachgemäßer Anordnung. Raumlehre oder Geometrie. Praktisches Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache. Der Unterricht in der Klein-Kinder-Schule. Schulreden und pädagogische Abhandlungen. Das pädagogische Deutschland der Gegenwart. Die Lebensfrage der Civilisation. Oder: Über die Erziehung der unteren Classen der Gesellschaft. Über das Verderben auf den deutschen Universitäten. Bemerkungen auf einer pädagogischen Reise nach den dänischen Staaten. Streitfragen auf dem Gebiete der Pädagogik. Populäre Himmelskunde und astronomische Geographie. Heinrich Pestalozzi. Pädagogisches Wollen — und Sollen. — Diesterweg's Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer, in einer zeitgemäßen Bearbeitung herausgegeben vom Curatorium der Diesterweg-Stiftung. 3 Bände. Essen 1877. — E. Langenberg, Adolph Diesterweg. Sein Leben und seine Schriften. Frankfurt a. M. 1867. — D. Joh. Fr. Wilberg, Erinnerungen aus meinem Leben. Essen 1836. — C. Richter, Die Reform der Lehrerseminare nach den Forderungen unserer Zeit und der heutigen Pädagogik. Leipzig 1873. — A. Diesterwegs ausgewählte Schriften. Herausgegeben von Ed. Langenberg. 4 Bde. Frankfurt a. M. 1882.

Dilemma, ein hypothetisch-disjunctiver Schluſs, bei welchem geschlossen wird aus der hypothetischen Eigenschaft des Obersatzes durch Aufhebung (modo tollente). Es ist dies eine Abart der s. g. lemmatischen Schlüsse, welche nach der Anzahl der Trennungsglieder Dilemmen, Trilemmen, überhaupt Polylemmen heißen. Der Obersatz dieser Schlüsse stellt alle denkbaren Folgen auf, die sich aus einem gewissen Grunde A ergeben können, und welche man als eben so viel Spitzen (Hörner, daher syllogismus cornutus) desselben ansehen kann; der Untersatz hebt alle diese Folgen auf, worauf man im Schlussſatz zur Aufhebung des A schreitet. Z. B. das Dilemma des Sokrates gegen die Todesfurcht: Ist der Tod zu fürchten, so ist er es entweder deshalb, weil wir nach dem Tode sind, oder deshalb, weil wir nach dem Tode nicht sind. In beiden Fällen ist er aber nicht zu fürchten, also ist er überhaupt nicht zu fürchten. (Plato's Apologie des Sokrates.) Die Richtigkeit des lemmatischen Schlusses hängt ab: 1. Von der Folgerichtigkeit beider Theile des Obersatzes. 2. Von der vollständigen Anführung der Trennungsglieder im Obersatze. 3. Von der vollständigen Aufhebung derselben im Untersatze. Wird gegen diese Bedingung verstoßen, so wird die lemmatische Form die Quelle zahlreicher Fehl- und Trugschlüsse. (S. Krokodilschluſs.) Hieher gehört auch das berühmte Trilemma des Leibnitz über den Optimismus: Wenn die bestehende Welt nicht die beste wäre, so hätte Gott entweder die beste Welt nicht gekannt, oder sie nicht erschaffen wollen, oder sie nicht erschaffen können; nun findet keiner von diesen Fällen statt (wegen Gottes Allweisheit, Allgüte und Allmacht); also ist die bestehende Welt die beste unter allen möglichen Welten.

Dinter Gustav Friedrich (1760—1831), zu Borna in Sachsen geboren, Prediger, Volksschullehrer, Schulrevisor und nachmaliger Schul- und Consistorialrath in Königsberg, gehört mit Niemeyer, Schwarz, Denzel, Sacler, Overberg, Graser, Stephani u. A. zu jenen Männern, welche an dem Aufbau der neueren Volksschule im Geiste von Pestalozzi und Basedow werkthätig Antheil genommen haben. Wie er in seiner Autobiographie erzählt, wurde er auf eine nicht gewöhnliche Weise erzogen. Von seinem fünfzehnten Lebensjahre an hat er 7 Jahre lang nicht für Geld, sondern um des Vergnügens willen, das er an diesem Geschäfte fand, unterrichtet. „Ich war," so erzählt er, „fünf Jahre Hauslehrer, und studierte die Pastoralwissenschaften im Umgange mit meinem schon als Pfarrer angestellten Bruder und mit mehreren anderen benachbarten Geistlichen. Ich verwaltete über neunzehn Jahre lang zwei Pfarrämter, und war Vorsteher dreier Landschulen; ja nicht bloß Vorsteher, sondern auch eifriger Theilnehmer am Unterrichte. Ich war zehn Jahre Rector einer aus sechs Classen bestehenden Elementarschule in Friedrichsstadt-Dresden. In derselben Zeit war ich Director und Hauptlehrer des

Schullehrer-Seminars, das an demselben Orte aufblühte. In meinem zweiten Pfarramte war ich Director einer Pensionsanstalt, die als Progymnasium und höhere Bürgerschule Kinder gebildeter Stände bis zur Confirmation leitete. Dann seit zwölf Jahren Vorsteher des Schulwesens einer weitläufigen Provinz, und es gibt in derselben kein deutsches, kein litthauisches Kirchenspiel, dessen Schulen ich nicht gesehen, mit dessen Pfarrer, Schullehrer, Schulkindern ich mich nicht unterhalten hätte. Seit elf Jahren bin ich als akademischer Lehrer angestellt und seit länger als einem Vierteljahrhundert bin ich Schriftsteller in den Fächern der Theologie und Pädagogik." In seinem wechselvollen Leben hat Dinter eine Mannigfaltigkeit von Erfahrungen gemacht, deren sich unter hundert Pädagogen wohl wenige erfreuen konnten. Sein Wissenseifer war so groß, dass er sich bei seinen Studien an der Universität zu Leipzig mit Collegien förmlich überhäufte, — ein Missgriff, der den gereiften Mann zu dem Ausspruche veranlasste: „Es ist nicht nothwendig, dass dem Menschen alles, was er wissen soll, in besonderen Lectionen vorgetragen werde. Reget nur die Lust und die Kraft in ihm an und zeigt ihm die Hilfsquellen, dann wird er durch sich selbst mehr werden, als alle Lectionen und Collegia aus ihm zu machen im Stande sind." — Als Prediger machte er die Rede des heiligen Paulus zu Athen, so wie auch die Bergpredigt zu seinem Ideal. „Ich habe immer gern gepredigt — sagt er. Mir schwebte immer der Gedanke vor Augen: der Handwerker und der Landmann, sie haben wöchentlich nur diese einzige Stunde, in der etwas für die Fortbildung ihres Verstandes, ihres Willens, ihres Gefühls absichtlich gethan wird. Pfarrer, wenn du ihnen diese entziehst, ist es grausam. Wenn du nicht alles thust, um sie ihnen so nützlich als möglich zu machen, so ist es gewissenlos." Aber nicht nur in der Kirche verkehrte Dinter mit seinen Pfarrkindern, er besuchte Arme wie Reiche in ihren Wohnungen, und suchte sie für das Höhere und Edlere zu gewinnen, dabei lernte er die Anschauungen und Begriffe, so wie auch die Vorstellungen des Volkes kennen, bekämpfte seine Vorurtheile und zugleich konnte er auch durch diesen Verkehr mit den Leuten einen genauen Einblick in ihre Gemüthsart machen und ermessen, was auf sie den größten Eindruck hervorbringe. Ebenso segensreich und vielleicht noch segensreicher war die Wirksamkeit Dinter's als Volksschulmann, Erzieher und pädagogischer Schriftsteller. Sein Grundsatz war: „Lehret den künftigen Bauern denken und entfesselt ihn von der Anhänglichkeit an das Alte, so wird er die gebildete Kraft auch in den Geschäften anwenden, wo es auf Broterwerb ankommt. Schleifet nur das Messer, dann wird es auch Brot schneiden." Er nahm zur Erprobung seiner Grundsätze heranreifende, talentvolle Jünglinge in sein Haus und bildete sie zu Schullehrern. Da er keine große Wohnung hatte, so konnte er sich deren höchstens fünf halten und zwar waren dies arme, mittellose Jünglinge, denen er Wohnung, Kleidung, Heizung, Kost und Unterricht unentgeltlich verabreichte. Dazu gab er jedem derselben noch alljährlich zehn Thaler, welche sie sich aufbewahren mussten, um sich damit beim Eintritt in ein Amt die erforderlichen Amtskleider schaffen zu können. — Der Einfluss Dinter's auf das Volksschulwesen war bedeutend. Er führte die Ideen Basedow's und Pestalozzi's, welche diese beiden Männer nur in Privatinstituten verwirklichten, nun auch in die Volksschule ein. Alles, was er strebte, beruhte auf seinem Grundgesetz: „Der Zweck der Erziehung ist, dem Menschen zu seiner Bestimmung zu verhelfen. Zweckmäßig ist sie nur dann, wenn sie die harmonische Ausbildung aller Kräfte des Menschen bewirkt. Da der Wert des Menschen hauptsächlich auf seiner sittlichen Güte beruht, so ist deren Bewirkung der letzte und höchste, aber nicht der einzige Zweck der Erziehung. Der speciale Zweck des Unterrichts ist Aufklärung, Schärfung des Verstandes überhaupt, und Mittheilung der Kenntnisse, welche dem Menschen das Recht- und Gutsein erleichtern, die ihn gesund, brauchbar und zufrieden machen können. Diese Aufklärung kann nie schädlich sein. Kein

Licht ohne Wärme, keine Wärme ohne Licht.“ Einen entscheidenden Fortschritt erfuhr durch Dinter die Katechese, welche Pestalozzi nur gering achtete. Er war ein Meister „in der Auseinanderlegung und Gruppierung des Materials, in der geschickten Anbahnung der zu erzeugenden Erkenntnisse, in der Festhaltung des Fadens bei aller freien Bewegung im Einzelnen, im natürlichen und für die Kinder übersichtlichen Fortschreiten und klarem Zusammenfassen der gewonnenen Resultate und in der Handhabung der Veranschaulichungsmittel“. Sein hieher gehöriges Hauptwerk sind „die vorzüglichsten Regeln der Katechetik“, welche wegen ihrer Einfachheit und praktischen Richtung volle Beachtung verdienen. Katechisieren heißt ihm, Anfänger und Unwissende durch Frage und Antwort unterrichten. Er legte dabei dem Katecheten nachfolgende Punkte zur Berücksichtigung vor: 1. Fragen zu bilden, 2. gegebene Antworten zu benützen, 3. die Aufmerksamkeit zu fesseln, 4. die Materie zweckmäßig zu wählen, 5. zu ordnen, 6. zu erklären, 7. zu beweisen, 8. anzuwenden, 9. vorzutragen. — Als Seminardirector blieb Dinter dem richtigen Grundsatze getreu, dass bei den Seminaristen weniger die Menge der Kenntnisse den Mann mache, als die Klarheit, die Bestimmtheit und die Gewandtheit im Vortrage. „Es kam mir,“ sagt er, „nie darauf an, wie viel in jeder Stunde genommen wird, sondern ich gieng durchaus nicht eher weiter, als bis das obere Drittheil meiner Seminaristen das Vorgetragene bestimmt, vollständig, in gutem Deutsch wiedergeben konnte. Dadurch bekam ich — nicht die gelehrtesten Seminaristen, aber gute und gewandte Lehrer. Freiheit, Arbeit und Liebe waren nächst dem religiösen Sinne die Hauptmittel, durch die ich meine Jünglinge zum Ziele zu führen suchte.“

Von den zahlreichen Schriften Dinter's sind noch die „Kleinen Reden an künftige Volksschullehrer“, seine „Katechetik“, die „Schullehrerbibel“ und seine „Autobiographie“ lesenswerth. Einer besonderen Erwähnung verdient noch die Thätigkeit Dinter's als Schulrevisor, es kann dieselbe noch heute allen Schulinspectoren zum Muster vorgehalten werden. Er belehrte dabei die Lehrer nicht nur durch sein Beispiel, er gab ihnen noch überdies viele gute und praktische Winke und erwies sich ihnen bei jeder Gelegenheit als ihr warmer Freund.

Literatur: G. F. Dinter's Leben von ihm selbst beschrieben; nebst einem Anhange: 1. Schulconferenzen, 2. Belehrungsblätter. Mit Erläuterungen und Kommentar versehen von R. Niedergesäß. Wien 1879.

Director (an Mittelschulen und Seminaren) ist der Vorgesetzte einer Bildungsanstalt, der als solcher mit der unmittelbaren Leitung derselben betraut ist. Da er zugleich einer der Lehrer ist — und er sollte nicht mehr sein wollen, als der erste unter ihnen — so steht er recht eigentlich mitten im Collegium, und ist in die Lage gesetzt, mit dem Einflusse seiner Persönlichkeit das ganze Anstaltsleben zu durchdringen und zu beleben. Dadurch unterscheidet er sich von jenen Aufsichtsorganen, welche, ohne zu den pädagogischen Arbeitern zu gehören, nur aus der Ferne auf dem Actenwege und in vorübergehenden Visitationen auf das Gedeihen der Anstalten einzuwirken suchen, und mehr durch ihre amtliche Stellung als durch ihre Persönlichkeit wirken. Schon aus diesen allgemeinen Kennzeichen geht hervor, dass der Flor einer Lehranstalt eher von ihrer unmittelbaren Leitung, d. h. von ihrem Director, als von der eigentlichen Schulaufsicht abhängen werde. Denn die Wirkungssphäre eines Directors ist eine äußerst ausgedehnte; seine Befugnisse und Obliegenheiten sind sehr zahlreich und verantwortungsvoll. Er ist vor allen Mitlehrer (Amtsgenosse, College) und gibt als solcher im Collegium das Beispiel einer gewissenhaften und amtstüchtigen Pflichterfüllung. Streng gegen sich selbst, nachsichtig gegen Mitlehrer, wird er durch dieses Beispiel mehr ausrichten, als durch Weisungen und Rathschläge. Wo eine Lehr-

anstalt zu ausgedehnt und verzweigt wird, wie es bei so manchen unserer modernen Schulcolosse mit ihren 10 bis 20 und mehr Schulclassen leider der Fall ist, und der Director in Folge dessen seinem Lehrerberuf entfremdet wird, geht auch ein guter Theil seines Einflusses verloren. Denn er soll nicht bloß an seiner eigenen Persönlichkeit das Beispiel gewissenhafter Pflichterfüllung den Mitlehrern stets vor Augen halten, sondern auch in Bezug auf die methodische Gestaltung des Unterrichts, sowie auf Disciplin und Behandlung der Schüler nach Maßgabe der bei den Conferenzen und beim Hospitieren gemachten Wahrnehmungen für eine Harmonisierung der Lehrziele und Methoden Sorge tragen, damit nicht der Mathematiker oder der Philolog mit seinen Part allzu sehr in den Vordergrund trete und der Unterricht aufhöre, eine „Symphonie" zu sein. Die Klagen über Überbürdung der Schüler würden verstummen, wenn die Directoren ihre Pflicht thäten. Soll der Director diesen Anforderungen entsprechen, so muss er vor allem ein tüchtiger Schulmann sein. In Bezug auf Fachbildung mag ihn der oder jener seiner Mitlehrer als tüchtiger Mathematiker oder Botaniker übertreffen — in Bezug auf allgemeine und pädagogische Bildung soll er niemandem im Collegium nachstehen. Mehr jedoch als bloßes theoretisches Wissen werden Charaktereigenschaften seine Autorität, ohne welche er im Lehrkörper nichts richtet, stützen. Hiezu ist vor allem nothwendig, dass er in der Lage sei, sich so zu geben, wie er ist; dass er es nicht nothwendig habe, sich bis an den Hals zuzuknöpfen und die Dahingabe für die erhabenen Ziele der Menschenbildung zu heucheln. Als Leiter der Anstalt wird der Director auf die Feststellung des Lectionsplanes, auf die Verfassung und Handhabung der Disciplinarordnung, auf die Bestimmung der beim Unterrichte zu Grunde zu legenden Lehrtexte, auf die Anschaffung von Lehrmitteln, auf die Benutzung der Schülerbibliothek, auf die Versetzung der Schüler, auf die Veranstaltung von Schulfesten und Feierlichkeiten, auf die Besetzung vacanter Lehrstellen den ihm im Gesetze eingeräumten wichtigen Einfluss nehmen. Endlich führt der Director auch die stete ununterbrochene Aufsicht über alle Seiten des Schullebens in der seiner Pflege übergebenen Anstalt. Bis daher reicht sein pädagogischer Beruf, der ihm eine große Wirkungssphäre einräumt, aber auch eine große Verantwortlichkeit auflädet. Der Director ist nicht bloß ein Schul-, sondern auch ein Verwaltungsmann, der sein Geschäftsprotokoll führt, Eingaben empfängt und expediert, Berichte nach oben, Erledigungen nach unten richtet, Jahresrapporte, Gutachten und Anträge aller Art erstattet, für Besoldungen, Remunerationen u. s. w. sorgt und wenn das Jahr um ist, eine erkleckliche Anzahl von Protokoll-Nummern aufweisen kann. Nicht genug daran, er ist auch Wirtschafter, Finanzmann und Rechnungsleger; denn er sorgt mit seinem Schuldiener für die Instandhaltung der Gebäude, für Beheizung, Beleuchtung, Reinigung der Schulräume; er verfasst Inventare, macht Anschaffungen von Einrichtungsstücken, gebart mit seinen Pauschalien und was dergleichen Dinge mehr sind. Er würde seine Stellung arg verkennen, wenn er diese Verwaltungs- und Wirtschaftssphäre, die ohnehin einen geraumen Theil seiner Arbeitskraft absorbiert, höher stellen wollte, als seine pädagogische Sendung, oder wenn er vollends in derselben aufgienge. — Mit unseren Ausführungen über die wichtige und verantwortungsvolle Stellung des Directors stimmt die Äußerung eines gewiegten Schulmannes überein, der selbst als Director nach allen genannten Beziehungen als leuchtendes Vorbild dasteht — die Äußerung Niemeyer's (s. d.): „Da der Einfluss des Vorstehers jeder großen Schule so überschwenglich groß ist, so können die obern Behörden nicht vorsichtig genug in der Wahl der Schuldirectoren sein; nicht genug bedenken, dass, wenn sie fehl greifen, der Nachtheil durch mehrere Decennien fortdauern könne. Es gibt wenig Ämter, in welchen die Unfähigkeit so unersetzlichen Schaden stiften kann, als das Amt des vorgesetzten Schul-

manns. Nicht also bloß vieljähriger Schuldienst — denn ein Rectorat ist keine Stelle zum Ausruhen — nicht allein gelehrte Berühmtheit oder schriftstellerischer Ruf, wärs auch im pädagogischen Fache — denn ein Rector soll weit mehr lehren und handeln als schreiben, mehr Praktiker als Theoretiker sein — alles dies sollte nicht zunächst die Wahl leiten und bestimmen. Nur in der Schule wird der Schulmann gebildet, in der mittleren Schulsphäre lernt man den kennen, der für die erste Stelle der rechte Mann ist. Lehrtalent, gründliche Kenntnisse, ruhiges und richtiges Urtheil, und neben allem Begeisterung für sein Amt." — Da der Beruf des Directors so schwierig und verantwortungsreich ist, so hat man hie und da die Abhaltung von Directoren-Conferenzen innerhalb eines gewissen Schulorganismus vorgeschlagen und eingeführt. Nach Möbius sollen dieselben 1. das Bewusstsein über die Bedeutung und den Umfang des Directorenamts klären und befestigen; 2. die nöthige Amtsfreudigkeit erhalten und heben; 3. den Amtseifer erhöhen. Dr. Möbius leitet das Bedürfnis der Directoren, sich mit ihren Amtsgenossen auszusprechen, auch aus dem Mangel einer speciellen Instruction ab. Die Directorenconferenzen müssten sich auf die Besprechung solcher Themata, deren Schwerpunkt einzig und allein im Amte des Directors liege, beschränken. Die Amtsfreudigkeit werde getrübt durch das Übermaß der Arbeiten, von denen ein großer Theil rein mechanischer Art sei; durch die Vermittlerrolle, die der Director den verschiedenen Parteien gegenüber spielen müsse und bei der er es oft niemandem recht machen könne; durch die Gewohnheit des Publicums, den Director bei unangenehmen Vorkommnissen als Sündenbock zu betrachten; durch die Auflehnung mancher Lehrer gegen die Autorität desselben; durch seine oft schwierigen Beziehungen zu den Behörden. Neben diesen Conferenzen wird sich auch das Studium der Werke und Biographien jener Schulmänner empfehlen, welche, wie Francke, Comenius, Niemeyer, Sturm, Neander, Fortzendorf u. A., als Muster in Führung des Schulamtes dastehen.

Dotation der Schulen ist die Sicherstellung der Geldmittel für die Gründung und Erhaltung derselben. Der hiezu erforderliche Aufwand spaltet sich in die beiden Hauptrubriken der sachlichen und persönlichen Erfordernisse. Zu den sachlichen Erfordernissen gehört 1. die Herstellung und Instandhaltung der für Unterrichtszwecke nothwendigen Räumlichkeiten: Schulhaus, Turnhalle, Schulgarten, Schulwerkstätte, Kindergarten, Lehrerwohnung — also deren Bau oder Ankauf, Miethe, Erhaltung, Reinigung, Beheizung und Beleuchtung; 2. die Beschaffung der nothwendigen Geräthe (Utensilien) für den Unterricht, also Einrichtung der Localitäten, Lehrmittel, Bibliothek. Zu den persönlichen Erfordernissen gehört das Einkommen der verschieden beim Schuldienst betheiligten Personen, also der Directoren, Lehrer und Diener. — Die Frage, woher die Dotation der Volksschulen fließen solle, hängt mit der rechtlichen Stellung derselben aufs engste zusammen. Im allgemeinen soll hier der Grundsatz gelten, dass die Dotation der Schulen von dem Schulregimente unzertrennlich ist, d. h. dass derjenige, dem die Schule gehört und der mit ihr waltet und schaltet, auch die materiellen Mittel dazu aufzubringen hat. Die Schule gehört ihrem Begriffe und ihrer historischen Entwicklung nach mehreren Herren, und zwar: den Familien, der Gemeinde, der Kirche, dem Staate. So kam es auch, dass die Dotation derselben aus verschiedenen Quellen floss und theilweise noch fließt. Die Familien contribuieren für dieselbe direct durch das Schulgeld, indirect durch öffentliche Abgaben, insbesondere durch Zuschläge zu den Steuern; die Gemeinde stellt zumeist die sachlichen Erfordernisse bei, insbesondere die unter 1. angeführten, die sich auf die Räumlichkeiten beziehen; die Kirche sorgt für die Entlohnung der Religionslehrer, der Staat thut ein

Umlage hinzu, übernimmt wohl auch die Bedeckung des Einkommens der Lehrer, in welchem Falle er allerdings das Schulregiment, insbesondere die Ernennung der Lehrer ganz an sich zieht. In *Österreich* wird es (nach §. 64 des R. Sch. G.) der Landes-Gesetzgebung anheimgestellt, zur Deckung des Dotationsaufwandes für die öffentlichen Volksschulen eigene *Landes- oder Bezirksfonde* zu bilden. Im Zusammenhange damit hat sie auch über den Fortbestand der *Schulgeldzahlung* und der Präsentations- (Ernennungs-) Rechte zu entscheiden. Soweit die Mittel der *Ortsgemeinden* (beziehungsweise der Bezirke) für die Bedürfnisse des Volksschulwesens nicht ausreichen, hat dieselben das *Land* zu bestreiten. Nach den Bestimmungen der einzelnen Landesgesetzgebungen wird der Aufwand für die Volksschulen theils von der Gemeinde (mittelst Aufbringung der sachlichen Erfordernisse), theils vom Schulbezirk (in der Form von Zuschlägen zu den Bezirksumlagen), theils aus Landesmitteln (Normalschulfond und Landesumlagen) bestritten. Der Staat unterhält nur die Lehrerseminare. Da die Einkünfte des Staates aus den Abgaben der Familien, Gemeinden, Bezirke und Länder fließen, so ist wohl nicht daran zu zweifeln, dass eine Zeit kommen werde, wo *der Aufwand für die productiven Künste des Friedens, zu denen auch der Unterricht gehört, ebenso allgemein und ebenso ergiebig aus dem Staatsschatze fließen werde, wie der hoch angeschwollene Aufwand für die unproductiven Künste des Krieges.* Dieß wird mit der *Erhebung der Volksschule zur Staatsanstalt* und des Volksschullehrers zum Staatsbeamten Hand in Hand gehen. Die Verwirklichung dieser Idee im deutschen Reiche hat sich *Georg Hirth*, Herausgeber der Annalen des deutschen Reiches, zum Ziele gesetzt, indem er für die Erhebung der Volksschule zur *Reichsanstalt* in die Schranken tritt. Er drückt sich offen aus: „Will man nach und nach das gesammte Lehrpersonal durch hochgebildete Leute ersetzen, die ihren Schulgemeinden in jeder Beziehung als Culturmehrer zur Seite stehen, will man die Schulräume und die Unterrichtsmittel überall auf einen den Ansprüchen der Pädagogik und Wissenschaft entsprechenden Stand bringen: so wird man zu einem Budget kommen, das unserem jetzigen Militäretat schwerlich viel aus dem Wege geht. Solche Summen kann man unmöglich durch irgend welche „Matricularbeiträge“ aufbringen wollen. Der nationale Charakter des Volksbildungswesens führt vielmehr selbst über die Grenzen der Bundesstaaten hinaus und fordert als den einen wahren Rechtsgrundsatz: *die Unterhaltung der Volksschulen auf Kosten des deutschen Reichs.* Nur dann, meint derselbe, wird man jenen Culturnothstand beseitigen können, den man eigentlich in jedem Dorfe antrifft, wo das Volksbildungswesen nicht durchaus den höheren Anforderungen entspricht, der seine Rückwirkungen auf das politische und wirthschaftliche Leben der Nation ausüben muss, und den man daher als einen „*Culturnothstand*“ bezeichnen kann. So ist die Frage der gedeihlichen Entwickelung des Volksschulwesens zum großen Theile eine *Dotationsfrage.* Die Wissenschaft und die öffentliche Meinung haben gesprochen; es handelt sich nunmehr um die Opferwilligkeit, zur Durchführung ihrer Postulate die nöthigen finanziellen Mittel aufzubringen.

Dualismus. Die erfahrungsmäßige Erfassung des Menschen geht von der Thatsache aus, dass sich auf dem Gebiete der Erfahrung zwei große, ungleichartige Gruppen von Erscheinungen unterscheiden lassen: jene der *räumlich-zeitlichen* und jene der *bloß zeitlichen* Erscheinungen, die einander als *äußere* und *innere* Erfahrung gegenüberstehen. Der Träger der zeitlich-räumlichen (extensiven) Zustände ist der *Leib*, jener der rein zeitlichen (intensiven) Vorgänge ist die *Seele.* Diese Unterscheidung ist so auffallend, dass sie sich selbst dem gemeinen Menschenverstande allerorts und

jederzeit fühlbar macht. Leib und Seele stehen sich als Äußeres und Inneres, Sinnliches und Geistiges, Zusammengesetztes und Einfaches gegenüber. Ungeachtet dieser Gegenüberstellung beziehen sich jedoch beide wesentlich auf einander und bedingen sich gegenseitig. Der Leib setzt eine Seele, die Seele einen Leib voraus. Der entseelte Leib ist bloßer „Körper"; die vom Leibe geschiedene Seele bloßer „Geist". Die Erfahrung zeigt uns eine Reihe der schlagendsten Thatsachen, welche die gegenseitige Abhängigkeit von Leib und Seele darthun, so dass beide nur als zwei verschiedene Seiten der einen menschlichen Wesenheit erscheinen. Die philosophische Erfassung hat die Doppelseitigkeit des einen menschlichen Wesens zu erklären. Je nachdem sich als das Resultat dieser Erklärung die Einerleiheit oder die Zweierleiheit des menschlichen Wesens herausstellt, trägt jene philosophische Grundansicht den Charakter des Monismus (s. d.) oder des Dualismus an sich. Der Dualismus betrachtet Leib und Seele als zwei grundverschiedene Wesenheiten, die sich auf ein gemeinschaftliches Princip nicht zurückführen lassen. Der Monismus ist entweder Materialismus oder Spiritualismus (Idealismus), je nachdem er das Geistige aus dem Körperlichen, oder das Körperliche aus dem Geistigen zu erklären sucht. Die Entscheidung darüber, ob man sich bei der Auffassung des Menschen auf den Standpunkt des Dualismus oder jenen des Monismus zu stellen habe, ist für die ganze Philosophie von durchschlagender Wichtigkeit, indem die allgemeinen Verhältnisse des Weltbaues in dem Menschen, welcher ein „Mikrokosmos" („Ebenbild Gottes") ist, im verkleinerten Maßstabe wiederkehren, so dass die Anschauung des Menschen nur eine Copie der allgemeinen Weltanschauung ist. Der dem menschlichen Denken innewohnende Einheitstrieb drängt nach einheitlicher Weltauffassung und anerkennt daher den Dualismus von Leib und Seele, Materie und Geist, Welt und Gott als einen bloßen Durchgangspunkt, nicht als das letzte Ziel der Forschung. Als philosophische Grundansicht wurde der Dualismus in die neuere Philosophie durch Cartesius († 1650) eingeführt, welcher zwei verschiedene Substanzen, die denkende und die körperliche (Denken und Ausdehnung), aufgestellt hat. Sein Nachfolger Spinoza († 1677) ist der Vater des Monismus, indem er lehrte, dass es nur eine unendliche Substanz gibt, welche sich uns von verschiedenen Seiten als Geist und Natur darstellt. Dieser Grundgedanke wurde in der Identitätsphilosophie Schelling's weiter gebildet. In dieser Identitätsphilosophie stehen Geist und Materie als verschiedene Erscheinungsformen des einen Grundwesens gleichberechtigt neben einander. Dieser indifferente Monismus verzweigt sich in die spiritualistische Richtung, die in Fichte's absolutem Ich ihren schroffsten Ausdruck findet, und in die realistisch-materialistische, die mit John Locke († 1704) anhebt und in der französischen Aufklärungsphilosophie, so wie in dem modernen Materialismus ihren bedeutendsten Fortsatz hat.

Ehrgefühl, Ehrtrieb, Ehrgeiz. — Ehrgefühl ist Gefühl für Ehre. Ehre ist das Urtheil anderer über unseren sittlichen Wert, also nur das Urtheil, d. i. die Anerkennung unseres Wertes, nicht dieser Wert selbst.*) Darin liegt eben das Bedenkliche dieses Verhältnisses. Zunächst ist ersichtlich, dass Ehre nur in der

*) Bei diesem Urtheil zeigt sich recht lebhaft die Unselbständigkeit des menschlichen Urtheilens. Man ehrt diejenigen, die von anderen aus was immer für Gründen geehrt werden. Dies geht so weit, dass Personen, über deren moralischen Unwert die ungetheilteste Meinung unter den Menschen besteht, doch Ehre genießen, weil sie entweder eine bevorzugte Stellung in der Gesellschaft einnehmen, oder weil sie durch Association mit zahlreichen Gesellschaftsmitgliedern über die Schwelle des socialen Einflusses gehoben werden.

Gesellschaft vorkommen kann, wo sich einer durch den anderen beobachtet sieht, und dass die Art und Weise, *wie* die Gesellschaft die Ehre spendet, d. h. *welchen* persönlichen Eigenschaften sie die höchste Anerkennung zollt, nicht nur für die Vertheilung der Ehre, sondern auch für den *sittlichen Zustand* der Gesellschaft von größtem Belange ist. Nur in der von *Herbart* so genannten *beseelten*, d. h. von sittlichen Ideen erfüllten Gesellschaft wird Ehre der *Sittlichkeit*, den Erscheinungen des sittlichen Charakters gezollt werden, der gesellschaftliche *Ehrbegriff* ein richtiger sein. Dort, wo nicht Tugend und Charakter, sondern Geld, Stellung und Connexionen Ehre verleihen, haben wir bereits den *falschen Ehrbegriff*, welcher im Stande ist, die Gesellschaft allmählich zu untergraben. Denn der *Ehrtrieb*, d. h. das Streben nach Ehre ist der *gesellschaftliche Grundtrieb*, sowie der *Lebenstrieb* der natürliche individuelle Grundtrieb ist. Nichts ist natürlicher, als dass der Einzelne Ehre sucht, da der Mensch als geselliges Wesen nur in der Gesellschaft sein wahres und höchstes Bewusstsein findet. Jedermann will geehrt sein, d. h. jeder will, dass die anderen sich mit ihm beschäftigen, seinen Namen kennen, ihn nicht mit den übrigen in einen Topf zusammenwerfen — kurz, dass man ihm in dem socialen Bewusstsein eine Stelle einräume. Daher sucht sich jeder ein auffallendes Unterscheidungsmerkmal anzuhängen, welches nicht ein jeder hat und nicht jeder haben kann. Worin dieses Merkmal bestehe, bleibt zunächst gleichgiltig; es kann ein Prädicat sein, das man seinem Namen als dem Repräsentanten der Persönlichkeit anhängt, und zwar ein solches, das sich gesetzlich nicht ein Jeder beilegen darf; es kann aber auch ein Bändchen im Knopfloch, ein Titelchen, ein Wappen oder ein [illegible] sein. Damen sind in dieser Hinsicht genügsamer; sie suchen durch den Glanz ihrer Toilette die äußere Persönlichkeit, von welcher die Wirkung des Weibes in der Gesellschaft vor allem abhängt, ins gebührende Licht zu setzen und sich gegenseitig an Kleiderpracht zu überbieten. — Die edelste Art der Auszeichnung vor anderen, die ein Mensch, dem Ehrtriebe folgend, anstreben kann, ist die *Auszeichnung durch Thaten*, die nicht von einem unmittelbaren Knalleffect, sondern von einer nachhaltigen Wirkung begleitet sind. Die gemeinste Art, Ehre zu erwerben, bleibt dagegen, *sich denjenigen anzuschließen, welche Ehre schon haben*. So wie Nullen einen Wert bekommen, wenn sie mit bedeutenden Ziffern zusammengestellt werden, und sowie im Einzelbewusstsein des Menschen selbst das Unbedeutendste zu nachhaltiger Erhebung über die Schwelle des Bewusstseins gelangt, wenn es mit starken, bedeutenden Vorstellungsmassen in Beziehung gesetzt wird (ein bekannter mnemotechnischer Kunstbegriff), eben so kann ein an sich bedeutungsloses Individuum zur Ehre gelangen, wenn es sich entweder einer einzigen entschieden hochgestellten Persönlichkeit anschließt, oder auf einen Anhang auf irgend einer Weise angesehener Persönlichkeiten stützt. Auf dem ersteren Modus beruht die geehrtere Stellung der Beamten und Kammerdiener, auf dem letzteren das höhere Prestige von Personen, welche zahlreiche Connexionen, Bekanntschaften, Verwandte, Patrone und Clienten haben. Der letztere Modus bietet auch ein bekanntes und beliebtes Auskunftsmittel dar, sich durch Organisation von beständigen Verbindungen, gewissermaßen durch das Zusammenlegen vereinzelter Privatehre eine höhere *Standesehre* zu verschaffen. Dies ist die Ehre des Officiers und des Studenten, welche bekanntlich als subjectives Gefühl einer großen Steigerung fähig ist, obwohl sie nicht auf der Bedeutung des Individuums, sondern auf der anerkannten Geltung der ganzen Classe beruht.

Ist die *Ehre* die Erhebung des Vorstellungsbildes irgend einer Persönlichkeit über die Schwelle des socialen Bewusstseins, so ist *Schande* das Herabgedrücktwerden dieses Bildes gegen, oder *unter* die Schwelle. Da Ehre die wichtigste Stütze für die Sittlichkeitsbestrebungen des Einzelnen bildet, indem sie ihn von jeder sittlichen Erniedrigung zurückhält: so wird die Erziehung der *Pflege des Ehrgefühls* beim Zögling

schon frühzeitig ihr Augenmerk zukehren müssen. Diese pädagogische Pflege des Ehrgefühls richtet sich auf drei Punkte: 1. Das Ehrgefühl beim Zöglinge rege zu erhalten und jede Abstumpfung oder gar Vernichtung desselben durch Beschimpfung oder entehrende Strafen zu vermeiden; 2. den Ehrbegriff bei ihm zu läutern, d. h. ihm zu zeigen, dass wahre Ehre nicht auf dem Urtheile der meisten, sondern der besten beruhe, und mit leeren, gedankenlosen Ehrenbezeugungen nichts gemein habe, und 3. die Ausschreitungen des Ehrgeizes, die als Leidenschaft (s. d.) unbedingt verwerflich ist, hintanzuhalten. Es wird gut sein, dem Zöglinge bei Zeiten zu zeigen, dass er auf gewisse Arten von Ehre zu verzichten habe (Ehre infolge besserer Kleidung, Geld, Abstammung), weil sie mit Sittlichkeit nichts zu thun haben, und dass wahre Ehre nicht auf dem Marktplatze wohne, sondern vor jenen idealen Formen zu suchen sei, wo die Edelsten unseres Geschlechtes auch die ersten sind. Die Art und Weise, wie der Erzieher Ehre austheilt, bildet einen Haupthebel der Erziehung. Für das Kind gibt es anfangs kein anderes Publicum, als die Familie; in dieser muss, wie Schwarz gut bemerkt, der Ehrtrieb so gepflegt werden, dass später bei dem Hervortreten in die Welt einerseits die Grundlage zu den Tugenden des feinen Ehrgefühls, des edlen Stolzes, der Achtung, des guten Rufes, der edlen Ruhmliebe schon gelegt und dass andererseits der Ehrtrieb von den sittlichen Verkrüppelungen, dem Ehrgeize, dem Hochmuthe, der Ruhmsucht, der Eitelkeit, der Abhängigkeit von dem Urtheile der Welt möglichst abgelenkt ist. Je weniger ausdrückliche Anerkennung dem Kinde bewiesen wird, desto feiner wird sein Ehrgefühl und desto reiner sein Ehrtrieb ausgebildet werden. Ruhm, laute Ehre liegen dem Kinde noch zu fern, als dass sein Bestreben darauf gerichtet sein sollte. Daher sind öffentliche Belobungen oder Ehrenzeichen in den Schulen jederzeit bedenklich. Häufiges und reichliches Lob führt am leichtesten den natürlichen Trieb zu Ausartung, nicht minder häufig die Ehrerbietung, welche abhängige Personen den Kindern vornehmer oder reicher Eltern beweisen. — Die Abschaffung der extremen Reizmittel des Ehrtriebes in den Schulen, wie sie in den früheren Zeiten üblich waren, wie z. B. Ehr- und Schandbücher, Meritenzeichen, öffentliche Prämien und dgl. ist daher vom pädagogischen Standpunkte vollkommen gerechtfertigt.

Was die historische Behandlung dieses Gegenstandes betrifft, so ist Cicero als der erste angeführt, der echt römisch das Moment der Ehre, das honestum et decorum in der Pädagogik einführte, und Quintilian bezeichnet es als einen der Vorzüge, die die Schulerziehung vor der häuslichen voraus habe, dass sie den Ehrgeiz entflamme. Von Trotzendorf ist bekannt, dass er seine Schüler an bestimmten Tagen sogar Lobreden aufeinander halten ließ und wie er durch ein System von Ehrenämtern den Ehrgeiz derselben zu stacheln verstand. — Die Jesuiten erwiesen sich als gute Psychologen, da sie anstatt der brutalen Züchtigungen im Mittelalter das Reizmittel der Ehre in die Erziehung einführten und Locke nennt die Anwendung dieses Reizmittels das große Geheimnis der Erziehung. Die Philanthropisten huldigten gleichen Grundsätzen, während die Pietisten von Anregungen des Ehrgeizes Umgang nahmen. Das pädagogisch Richtige über diesen Punkt spricht Herbart aus, indem er sagt: „Die Hauptsache ist, dass man keinen Ehrgeiz künstlich ernähre, aber auch kein natürliches und richtiges Ehrgefühl erdrücke.“ (Umriss päd. Vort. §. 169.)

Eigensinn. Eigensinn (Eigenwille) ist das Festhalten an der eigenen Meinung und an dem eigenen Willen auch dann, wenn sich beiden die gewichtigsten Gegengründe entgegenstellen. Beim Kinde ist der Eigensinn insofern eine natürliche Erscheinung, da das Kind bei seiner geringen Erfahrung und seinem beschränkten Verstande nicht imstande ist, jene Gegengründe einzusehn, welche das Ablassen von dem Eigenwillen gebie-

terisch erheischen. Eben deßhalb soll dasselbe gewöhnt werden, dem Willen des Erziehers sich zu unterwerfen d. h. zu gehorchen. Wie diese Übung verabsäumt wird, tritt der Eigensinn als habitueller Zustand auf und kann sich bis zur Starrköpfigkeit steigern. — Eigenen Sinn und Willen haben, ist an sich etwas Gutes; denn es muſs ja stets einer der letzten Zwecke der Erziehung sein, dem Menschen zur freien, bloß von der eigenen Vernunft abhängigen Selbstthätigkeit des Willens zu verhelfen. Man achte also schon im Kinde und Knaben das Streben nach Unabhängigkeit, und erwarte wenig oder gar nichts von dem, der keinen eigenen Willen hat. Man suche daher das Forschen nach Gründen, das Sträuben gegen alles, was der Überzeugung zuwider ist, das Beharren auf seiner Meinung, so lange noch keine Überzeugung da ist, aufzumuntern. Am allerwenigsten setze man, wie Niemeyer bemerkt, der Willensfestigkeit der Kinder, und selbst ihrem Aufbrausen, eigene Leidenschaft, sondern vielmehr die ruhigste Vernunft entgegen und niemals zeige man Schwäche und Nachgiebigkeit. Sonst wird durch solchen Wankelmuth des Erziehers nach und nach das, was in seinem Ursprunge gut war, in seiner Ausartung schlimm, wird Eigenwille oder Eigensinn, der sich durch den Geist des Widerspruchs, durch Ungehorsam, Hartnäckigkeit und Trotz äußert.

Um dem eigensinnigen Kinde richtig entgegenarbeiten zu können, muſs vor allem die Veranlassung dieser Ausartung aufgesucht werden. Eigensinn ist oft der Begleiter von krankhaften Körperzuständen und wurzelt in der Reizbarkeit des Kranken, der sich weniger in der Gewalt hat, als der Gesunde. Geistesschwache Kinder hören nicht auf Vorstellungen, begreifen nicht, daher man auch bei ihnen meist den Geist des eigensinnigen Widerspruches findet, der sich legt, sobald das Kind begriffen hat. Bei sehr vielen Kindern wird durch eine verkehrte Behandlung Eigensinn erzeugt; so wie zu große Nachgiebigkeit nicht am Platze ist, ebenso macht despotische Härte die Kinder störrig, unbiegsam und trotzig. Bei der Behandlung des Eigensinns ist daher große Vorsicht am Platze, damit die Anlage zum Guten nicht vernichtet, und nur das Fehlerhafte und Schädliche bekämpft werde. In der frühesten Jugend ist das beste Mittel dagegen die Gewöhnung zu strengem Gehorsam, wobei jedoch der Erzieher dem Zögling so viel als möglich den Grund der verschiedenen Weigerungen angibt, das „Warum" nicht unbeantwortet läſst und denselben dadurch zum Selbstdenken und zur Einsicht leitet, wodurch der trotzige Eigenwille den Mahnungen der Vernunft weicht. Durchaus wohlwollende Behandlung, Güte und Liebe, selbst bei Bestrafungen, sobald nur Ernst und Festigkeit damit verbunden sind, verhütet jene Fehler oft am ersten. Man überzeuge das Kind, daſs es durch Ausbrüche des Eigensinns nichts ausrichtet, indem man dieselben ganz überhört und keine Notiz davon nimmt, und erst bis dasselbe den rechten Weg einschlägt, zeige man sich bereitwilliger, dessen Wünsche zu erfüllen. Bei größeren Kindern dulde man kein Grollen, Trotzen und Maulen, denn was anfangs nur Verlegenheit war, wird da später zur Verbitterung, aus der sie sich selbst nicht herauszuhelfen wissen. Die Aufgabe des Erziehers ist es, den Zögling in solchen Fällen zum Sprechen zu bringen und lieber dem Schuldigen selbst das erste Wort zu gönnen, als sich Tage lang mit ihm im stummen Zusammensein zu quälen. — Bei vielen Kindern kommt etwa um das dritte Jahr eine Periode des Eigensinns, welche zu einer Krisis führt: wenn da der Erzieher mit Ruhe und Festigkeit verfahrt und das Kind mit strenger Züchtigung zum Gehorsam führt, so ist der Trotz gebrochen. Bei älteren Kindern kommt es wohl meist auf die Individualität an und es muſs die Behandlung derselben angepaſst werden, damit der Erzieher nicht das entgegengesetzte Ziel erreicht.

Einbildungskraft: Einbildungskraft (Phantasie) ist das Vermögen der veränderten Reproduction und daher eine Schwester des Gedächtnisses. (Siehe diesen Artikel.)

Was bei diesem ein Fehler war, ist bei der Einbildungskraft eine Tugend. Die Vorstellungen sollen hier nicht so, wie sie ursprünglich da waren, sondern anders reproduciert werden. Die charakteristische Eigenschaft der Einbildungskraft ist demnach die Neuheit, Originalität oder schöpferische Thätigkeit. Allein diese kann sich nicht beziehen auf die Hervorbringung der einfachen Vorstellungen, welche den Stoff der Gesammtvorstellungen und Reihen ausmachen; denn diese einfachen Empfindungen können nur durch die Thätigkeit der Sinne neu geschaffen werden, so dass keine Einbildungskraft imstande ist, eine neue Farbe oder einen ungehörten Klang zu erfinden, oder dem Blindgeborenen die Vorstellung des Farbenunterschiedes zu eröffnen. Dies ist die Beschränktheit der Einbildungskraft. Ein weites Feld bleibt jedoch derselben offen in Bezug auf die Formung des Stoffes d. h. auf die Zusammenstellung der Verbindungen, welche aus dem durch die Sinne gegebenen Materiale gebildet werden können, und deren Anzahl unerschöpflich groß ist. Alle Melodie und Harmonie besteht aus wenigen Tönen; alle Landschaften bestehen aus Bäumen, Flüssen, Häusern, Bergen und Thälern; alle Dramen aus gewissen Charakteren und Situationen; alle Worte aus etlichen der 24 Buchstabenlaute; keine Phantasie jedoch kann sich vermessen, die Mannigfaltigkeit der Musik und Sprache, der Landschaften und Dramen zu erschöpfen. Dies ist die Freiheit der Einbildungskraft. Die durch den Verstand geleitete Einbildungskraft nennen wir insbesondere die Phantasie; sie ist es, die wir in den Schöpfungen der Natur und Kunst bewundern. Die Originalität der Phantasie äußert sich darin, dass sie die ursprünglichen Associationen und Reihen abändert durch Auslassung (Abstraction), Hinzufügung (Determination) und Zusammensetzung (Combination), weshalb man die Phantasie in die abstrahierende, determinierende und combinierende eintheilt. Auf der abstrahierenden Phantasie beruhen die Gemeinbilder, welche sich alsdann in allgemeine Begriffe verwandeln. Die determinierende Einbildungskraft äußert sich in positiven Ausschmückungen und Zusätzen, die sie ihrem der Wirklichkeit entnommenen Gegenstande anhängt. Die combinierende Phantasie vereinigt die Functionen ihrer beiden Vorgängerinnen, indem sie zugleich wegnimmt und hinzufügt. Sie kann z. B. die Menschengestalt verstümmeln und die fehlenden Theile durch thierische Organe ersetzen (Faunen und Satyren, Sirenen, Furien, Medusa). Unterliegt diese Thätigkeit einem bestimmten Urtheile, so entstehen die s. g. Ideale, bei denen alles, was störend wirkt, entfernt und alles, was fördernd auftritt, hinzugefügt ist. Die Einbildungskraft ist die Bedingung alles geistigen Bildungsfortschrittes. Sie ist diejenige Geisteskraft, an welche sich jeder Unterricht wendet und von deren Mitwirkung jeder Unterrichtserfolg abhängt. Denn der Unterricht arbeitet, die Fälle sinnlicher Vorzeigung des Vorzutragenden abgerechnet, mit Worten, d. i. mit conventionellen Zeichen und erwartet, dass der Zögling diese Worte mit seinen Vorstellungen begleite. Allein die Dinge, um die es sich bei diesen Worten handelt, sind dem Zöglinge noch neu, denn der Unterricht will ihm mittheilen, was er noch nicht weiß. Hier ist es nun das Geschäft der Einbildungskraft, im Bereiche des Bekannten die Bilder zu suchen, um aus ihnen die neuen, durch den Unterricht zu weckenden Vorstellungen zusammenzusetzen. Der Zögling „fasst" die Worte des Unterrichtes „auf", wenn es seiner Einbildungskraft gelingt, dieselbe durch die entsprechenden Vorstellungsbilder zu illustrieren. Die häufigen Misserfolge des Unterrichtes liegen zumeist in den übertriebenen Anforderungen, welche derselbe an die Einbildungskraft des Zöglings stellt. Kinder, welche nur die oft sehr einförmige Umgebung ihrer Dorfheimat gesehen haben, sollen sich beim geographischen Unterrichte Randgebirge und Hochebenen, Steppen und Wüsten, Meere und Seen, Schiffswerften und Häfen vorstellen; sie, die nur einige Hausthiere und wenige Culturpflanzen gesehen haben, sollen in Zoologie und Botanik einen Wust von Thier- und Pflanzennamen mit Bildern aus dem Schatzkästchen ihrer Einbil-

dungskraft belegen; sie sollen in der römischen Geschichte den Imperator im Triumphzug auf das römische Forum begleiten und bei den Bürgerkriegen des Marius und Sulla sich etwas Rechtes denken, während ihr Anschauungsvorrath ihnen nur den Marktplatz ihrer kleinen Vaterstadt und die oft erbärmlichen Verhältnisse eines verkümmerten politischen Gemeinwesens darbietet. Die Einbildungskraft ist aber auch deshalb sehr wichtig, weil sie den Werth und Unwerth der Gegenstände in unseren Augen bestimmt und daher unserem Begehren und Wollen die Richtung angibt. Wenn der Erzieher die Einbildungskraft des Zöglings beherrscht, gibt er auch dem Willen desselben die Richtung an. Die Vergiftung der Phantasie durch häſsliche, niedrige und gemeine Vorstellungen ist die Quelle der sittlichen Entartung der Kinder. Umgang und Lectüre, vor allem aber das mit der ganzen Wucht der unmittelbaren Sinnlichkeit wirkende Beispiel ist es, was diese Vergiftung bewirkt. — Soll überhaupt die Einbildungskraft nicht verderblich wirken, muſs sie unter die Herrschaft des V e r s t a n d e s gestellt sein. Denn sie setzt durch ihre elementare Kraft alle Vorstellungen in Bewegung und droht, aus ihnen ein Chaos zu machen; Sache des V e r s t a n d e s ist es, diesen wilden Entwickelungsproceſs unter sein Scepter zu beugen und an die Stelle des historisch Gewordenen das logisch Geforderte zu setzen. Der Verstand gibt die allgemeine Idee — die nähere Determinierung bleibt der Phantasie überlassen. Die Phantasie äußert sich nicht nur bei der eigentlichen Kunstthätigkeit — sie kommt bei allen Verrichtungen zum Ausdrucke, wo es gilt, einen Gegenstand auf eine durch die Regel nicht ganz sklavisch gebotene Weise äußerlich darzustellen oder durchzuführen. In den verschiedenen Kinderspielen äußert sich die Phantasie, ebenso wie in den Geschicklichkeitsspielen der Erwachsenen und in den Arbeiten der Kunstindustrie. — Auch der W i t z, welcher das Vermögen ist, zwischen verschiedenartigen und unähnlichen Gegenständen Vergleichs- und Beziehungspunkte aufzufinden, beruht auf Phantasiethätigkeit. — Die Seelenthätigkeiten der Thiere sind deshalb auf ein Minimum herabgedrückt, weil ihnen jeder höhere Grad von Einbildungskraft und somit auch jede freiere Beweglichkeit der Vorstellungen mangelt.

Einheitlichkeit der Erziehung als pädagogischer Grundsatz. — Die Erziehung wird eine einheitliche sein, wenn alle Veranstaltungen derselben auf den obersten Erziehungszweck gerichtet sind und alle ihre Maßregeln wie Glieder einer Kette, oder Theile eines organischen Ganzen in einander greifen. Diese Übereinstimmung muſs nach drei Richtungen zur Geltung kommen, in den der Zeit nach auseinanderliegenden Maßregeln desselben Erziehers, in der Wahl der einander ergänzenden Erziehungsmittel und in dem Zusammenwirken der erziehenden Persönlichkeiten bei der Erziehung des nämlichen Zöglings. Der Erzieher muſs vor allem mit sich selbst einig sein, und sich selbst consequent bleiben. Jede Willkür, jedes Experimentieren mit dem Zöglinge bleiben von der Erziehung ausgeschlossen. Auch die verschiedenen Erziehungsmittel, wie z. B. Lehre und Beispiel, Ermahnung und Befehl, Regierung und Zucht, müssen sich gegenseitig ergänzen und unterstützen. Am schwierigsten wird die Erziehung dort, wo Lehre und Beispiel auseinander gehen. Wo sich endlich mehrere Persönlichkeiten an der Erziehung betheiligen, dort kommt es auf ein gewisses gegenseitiges Einvernehmen und Zusammengehen an, damit die Thätigkeit des Einen durch die Maßregeln des Anderen nicht lahm gelegt werde. So sollen insbesondere Vater und Mutter, Schule und Haus zusammenwirken. Wo in einer Schulclasse oder an einer Anstalt m e h r e r e Lehrer zusammenwirken, dort ist dringend geboten, daſs sie durch p e r i o d i s c h e C o n f e r e n z e n im beständigen Einvernehmen bleiben. Das S y s t e m d e r C l a s s e n l e h r e r hat vor dem F a c h l e h r s y s t e m den schwerwiegenden Vorzug, daſs es die gesammte Erziehung in eine Hand legt.

Bedenkt man, daſs bei der Erziehung eines Menschen nicht allein Eltern und Lehrer, sondern auch Onkel, Tanten, Mägde und Spielgenossen mitwirken, und daſs sich

an derselben überdies noch drei mächtige geheime Mitarbeiter betheiligen, nämlich die Natur, die Gesellschaft und das Schicksal: so ist es insbesondere in unserer Zeit, wo die Lebensverhältnisse immer verwickelter werden und die Menschen an Sitte und Herkommen nicht mehr jenen Wegweiser haben, den sie vormals daran besaßen, keine besonders leichte Aufgabe, der Erziehung die erforderliche Einheitlichkeit zu geben. Die Schule soll jede Gelegenheit wahrnehmen, um sich mit dem Elternhause in gewisser Fühlung und Wechselwirkung zu erhalten. Das Misslingen der Erziehung in so vielen Fällen ist auf den Umstand zurückzuführen, dass das Haus seine Mitwirkung versagt, ja dass es bisweilen sogar dasjenige niederreißt, was die Schule aufgebaut hat.

Einheitlichkeit des Unterrichts. Die Gesundheit des Seelenlebens ist an die Einheitlichkeit desselben als unerlässliche Bedingung geknüpft. Eine solche Einheitlichkeit ist jedoch mit einer dürftigen Einfalt seines Inhaltes keineswegs zu verwechseln; sie ist vielmehr mit dem größten Reichthum geistiger Beziehungen vereinbar; sie ist eine Einheit in der Vielheit, welche uns in der Natur als organische Einheit entgegentritt. In der That stellt sich uns das Seelenleben dort, wo es auf gesunden Grundlagen ruht, überall als organische Einheit dar, und zwar dadurch, dass es in demselben nichts unverbundenes gibt, dass sich vielmehr alles Vorstellen um gewisse niedere und höhere Sammelpunkte verdichtet und auf gewissen breiten Grundlagen aufbaut. Die breiteste Grundlage des Seelenlebens ist wohl das leibliche Empfinden, die körperliche Gemeinempfindung, mit welcher die niederen Sinne des Geruchs und Geschmacks im näheren Zusammenhange stehn. Die zweite Unterlage, welche dem Seelenleben den nöthigen Zusammenhalt gibt, und dadurch seine Einheitlichkeit sichert, ist ein gewisser Fond sich gleichbleibender Anschauungen, welcher durch die Beständigkeit der äußeren Umgebung des Menschen, also durch die Heimat gefördert wird. Heimatlosigkeit, Herumvagieren, Unbeständigkeit in allen Gewohnheiten, die Verleugnung der Sitte wirken hemmend auf die Gesundheit des Seelenlebens und erschweren die Lebensaufgabe nicht selten bis in's Unerreichbare. Allein die genannten sinnlichen Unterlagen für den organischen Aufbau des Seelenlebens: Leib und Umgebung, genügen nur dort, wo dasselbe in die einfachsten Verhältnisse eingeschlossen bleibt, indem es sich nur wenig über das Thierleben erhebt. Bei dem geistig gebildeten Menschen, der sich auf Flügeln der Phantasie von Leib und Sinnlichkeit losmacht, muss zu der sinnlichen Unterlage noch eine begriffliche hinzutreten. Diese Grundlage bilden die verketteten Hauptvorstellungen des Menschen, um welche sich alles andere Vorstellen, Fühlen und Streben wie um gewisse unverrückbare Angelpunkte dreht. Dieses seelische Gebilde einer unter sich mannigfach verketteten Vorstellungswelt muss jedoch ebenfalls ein physisches Substrat, einen Leib besitzen, an dem es hängt. Dieses physische Substrat ist die Sprache; insbesondere die Muttersprache. Der ganze Vorrath von Vorstellungen, den wir unser Bewusstsein nennen, wird nämlich nach den verschiedensten Richtungen von zahllosen Vorstellungsreihen durchzogen, die sich mannigfach durchkreuzen. Dieses Netzwerk von Vorstellungsreihen ist jedoch kein gleichförmiges. Wir haben in demselben analog mit dem körperlichen Systeme des Blutkreislaufes, der Nerven, Muskeln u. s. w. Systeme von Elementen, hier Vorstellungsmassen zu unterscheiden, welche durch zahlreichere und inniger verbundene Vorstellungsreihen zusammenhängend ein relatives Ganze, gleichsam einen Organismus niederer Ordnung bilden. In dem Knotenpunkte dieses Netzwerkes findet eine Art „Verdichtung des Vorstellens" statt, indem zahlreichere Vorstellungsreihen von ihm ausgehen und nach ihm zurückführen. Jedes Wort der Sprache ist nur der Ausdruck für eine solche Verdichtungsstelle unseres Vorstellungsnetzwerkes, d. h. es deutet eine bestimmte Stelle unseres

Bewusstseins an, in welcher eine eigenthümliche Verdichtung der Vorstellungen stattgefunden hat, und die man einen Begriff nennt. Die Begriffe sind unablösbar von der Körperhülle der Worte, und derselbe Begriff wird ein anderer, je nachdem wir ihm in der Muttersprache oder aber in einer fremden Sprache Ausdruck geben. Die Sprache ist die Grundlage für jede höhere organische Entwickelung des menschlichen Geisteslebens. Allein die Sprache nach ihrer enormen lexikalischen Ausbreitung als Wortschatz nach ihrer reichen inneren Gliederung als Grammatik und nach ihrer üppigen Ausgestaltung als Literatur birgt einen reichen Gedankenschatz in sich, dessen sich der Einzelne nach Maßgabe seiner individuellen Stellung in ganz eigenthümlicher Weise bemächtigt, um in dasselbe sein subjectives Denken, Sinnen und Trachten anzuknüpfen. Es bilden sich im geschichtlichen Verlaufe des Volkslebens gewisse große Gedankenbestände, in denen das individuelle Bewusstsein seine Hauptstützen findet, an welche es sich wie an ein festes Gegebene ebenso anlehnt, wie an die körperliche Gemeinempfindung und an das Bild der sinnlichen Umgebung. Diesen Gedankenbeständen entsprechen alsdann in dem subjectiven Bewusstsein des einzelnen Menschen die großen, sich in einander bald harmonisch verschlingenden, bald wieder einander feindlich bekämpfenden Vorstellungssysteme, als da sind: das religiöse Bewusstsein, der patriotisch-politische Gedankenkreis, die naturwissenschaftlich-philosophische Weltanschauung. Im Rahmen dieser großartigen Gedankenbestände, die sich der Einzelne als psychologische Grundlage seiner Bildung in eigenthümlicher Weise zu eigen macht, bilden sich die individuellen Verdichtungsbezirke des Vorstellens, Fühlens und Strebens, welche an Personen und Sachen der sinnlichen Umgebung, an die Beschäftigungen des gewählten Berufes, sowie an die ständigen Erscheinungen des Lebenslaufes anknüpfen, innerhalb dessen der Einzelne steht. Wie der Einzelne in dieser bunten Fülle sein Bewusstsein bestürmender Potenzen die Einheitsformel seiner geistigen Bestimmungen herausfindet — wie er alles dieses, was sich ihm zur geistigen Auffassung und Aneignung darbietet, der Herrschaft des einheitlich zugespitzten Ich unterwirft, ist eben seine Lebensaufgabe. In der Erziehungsperiode dagegen ist es die große Aufgabe der Erziehung, jenen tumultuarischen Process der Ich- und Charakterbildung, in welchem so viele zugrunde gehn, derart zu regeln und zu leiten, dass der Zögling nur dasjenige in sich aufnehme, was er verarbeiten kann, und was in sein Bildungsprogramm hineinpasst, damit ihm jene Kämpfe und Auseinandersetzungen erspart bleiben, welche die organische Entwickelung des Bewusstseins hemmen. Leider liegen die pädagogischen Verhältnisse der Gegenwart so, dass die Rücksichten auf Einheitlichkeit des Bildungsprogramms nur in den wenigsten Fällen gewahrt erscheinen. Meistens begnügt man sich damit, den Zöglingen massenhaften Bildungsstoff zuzuführen, ohne sich auch nur die Frage aufzuwerfen, welche Schicksale dessen psychologische Verarbeitung, wenn es überhaupt zu einer solchen kommen sollte, im Bewusstsein des Jünglings erfahren werde. Bei der Massenhaftigkeit des zugeführten Bildungsstoffes ist es zweifellos, dass ein großer Theil desselben als todter Ballast im Bewusstsein des Jünglings liegen bleibt, dass also vielfach gelernt wird für künftiges Vergessen. Eine Erziehung, welche den Zögling nach einander durch die verschiedenen Felder menschlicher Wissenschaft und Kunst wie durch einen Ausstellungspalast hindurchführt, um denselben in alles einzuweihen und in seinem Bewusstsein jede Wissenslücke auszufüllen, muss geradezu sinnlos genannt werden. Diese Sinnlosigkeit wird um so greller, wenn man über dem Nachgehen nach dem Fernen, Fremden, Abstracten das Nächstliegende, Einheimische und Interessante vernachlässigt — kurz, wenn man die organische Einheit der systematischen Vollständigkeit opfert. Dies geschieht, wenn man beim erziehenden Unterrichte die Naturgeschichte, Geographie u. s. f. systematisch betreibt, ohne darauf zu sehen, was uns am nächsten liegt und uns am meisten interessieren muss.

Im Gegensatze zu dieser Verflachung der Bildung, die in eine polyhistorische und encyklopädische Breite hinausläuft, ist neuestens, insbesonders von Seite der Herbart'schen Schule, der Ruf nach Concentration (s. d.) des erziehenden Unterrichts laut geworden. Man sucht dem Unterrichte Concentrationsstoffe zu Grunde zu legen und anstatt progressiver Lehrgänge cyklische einzuführen. Ferner gibt es Lehranstalten, welche durch ihren Unterricht die Befestigung bald des religiösen Gedankenkreises, wie die theologischen Seminare, bald der antiken Weltanschauung, wie die Gymnasien, bald des anderen naturwissenschaftlichen Bewusstseins, wie die Realschulen, einseitig anstreben. Die Arbeit, die einzelnen Hauptgedankenkreise als ebenso viele in sich geschlossene Vorstellungssysteme unter einander zu vermitteln, oder als dienende Glieder einem höheren und höchsten Vorstellungsganzen einzufügen — diese Arbeit überlassen sie dem Zöglinge selbst, dem es allerdings oft sauer genug wird, dasjenige, was er in der Religionsstunde gehört hatte, in Einklang zu bringen mit jenem, was der Professor der Naturlehre und Physik vertritt. Noch mangelt es an höheren Lehranstalten, wo die Einheit des erziehenden Unterrichts derart selbstbewusst erfasst werden würde, dass alle Strahlen der unterrichtlichen Thätigkeit nach einem gemeinsamen Ziele, einem obersten Concentrationspunkte gerichtet wären. Welcher dieser Punkt sein sollte, darüber kann allerdings kein Zweifel walten — es ist der Erziehungszweck selbst, die durch eine intelligente Weltauffassung geläuterte, auf dem wahren Verständnisse der gemeinschaftlichen Interessen der Menschheit beruhende Moral.

Einclassige Volksschule nennen wir im Sinne der österreichischen Schulgesetzgebung jede Volksschule mit bloß einer Schulclasse und einem Lehrer. Da dieselbe die schulpflichtigen Kinder aller acht Schuljahre (Jahrgänge) in sich aufzunehmen hat, so stellt sie eine sehr gemischte Gesellschaft dar, welche zu regieren, zu unterrichten und zu erziehen, ja auch nur zweckmäßig zu beschäftigen eine harte pädagogische Aufgabe in sich schließt. In der einzigen Classe einer solchen Volksschule gibt es nicht weniger als acht natürliche Schulclassen oder Abtheilungen, welche zusammen in höchstens 30 bis 36 Stunden wöchentlich — mehr kann ein einziger Lehrer auf die Dauer der Zeit wohl nicht leisten — unterrichtet werden können. Die äußere Anordnung kann hier eine doppelte sein: entweder werden sämmtliche Kinder vom 6. bis zum 14. Jahre fortwährend gleichzeitig unterrichtet und beschäftigt, und dies ist die ungetheilte einclassige Schule, oder es erhalten nur gewisse Abtheilungen von Schülern durch mehrere Stunden gemeinschaftlichen Unterricht, und zwar in der Weise, dass z. B. Vormittags die Ober- und Mittelclasse und Nachmittags Mittel- und Unterclasse vereinigt sind, oder dass Vormittags die fünf oberen Jahrgänge, Nachmittags die drei unteren Jahrgänge anwesend sind und nur am Mittwoch und Samstag alle Schüler der einclassigen Schule gemeinschaftlich unterrichtet werden. Diese letztere Anordnung des Unterrichts bildet die getheilte Schule (Halbtagsschule), für welche besonders E. Th. Goltzsch in seinem Werke „Einrichtung und Lehrplan für Dorfschulen", und L. M. Seyffahrt sprechen. Die ungetheilte Volksschule hat mit vielen Schwierigkeiten zu kämpfen, denen in der getheilten Schule vorgebeugt werden kann. Das erste Erfordernis eines guten Unterrichtes ist Ruhe und Ordnung, deren Erhaltung jedoch bei gleichzeitigem Unterricht von Kindern so verschiedener Alters- und Bildungsstufen sehr schwer fällt. Überdies ist die den reiferen Schülern angemessene Schulzeit von 26 bis 30 Stunden wöchentlich für die kleineren Kinder gesundheitsschädlich und beraubt sie ihrer geistigen Frische, was nur sehr geringe Unterrichtsfortschritte zur Folge hat. Nichtsdestoweniger hat aber auch die ungetheilte Volksschule ihre Vertheidiger. Kellner und Gräfe ziehen dieselbe aus Gründen der Sittlichkeit und der Pädagogik

[illegible] erhellen [illegible] indem sie anführen, dass die Kinder an schulfreien Vor- oder Nachmittagen [illegible] treiben oder von den Eltern zu gesundheitswidrigen Arbeiten verwendet werden; aus pädagogischen Gründen sei es unmöglich, in so wenigen Stunden das Ziel eines allgemeinen Lehrplanes zu erreichen; die Schüler der ungetheilten Schule seien durch beständiges Üben und Thun in den Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens denen der getheilten voraus; der erziehliche Einfluss auf die an Jahren und Geschlecht verschiedenen Kinder, welche alle in guter Disciplin gehalten sind, wirke fördernd auf die geistige Entwicklung der Kinder; und schließlich komme auch die große Überbürdung des Lehrers bei 36 Stunden wöchentlich in Betracht, wenn nicht anders die Unterrichtszeit für die einzelnen Classen allzusehr verkürzt werden soll. — Bei einer sehr kleinen Schülerzahl, wo oft ganze Jahrgänge ausfallen und die Aufrechthaltung der Disciplin ohne Schwierigkeiten ist, nimmt das Abhören, Corrigieren u. s. w. nicht so viel Zeit in Anspruch und da ist es zu empfehlen, die ganze Schülerzahl, trotz Ungleichheit an Jahren und Entwicklung, gleichzeitig vermittelst Doppelunterricht angemessen zu unterrichten; bei einer nur einigermaßen größeren Schülerzahl ist der auf einen Schüler fallende Antheil für seine persönliche Betheiligung am Unterrichte durch Antworten und Aufsagen so klein, dass die Schüler ermüdet durch das beständige Warten auf einander und durch die vielen Wiederholungen die Lernlust verlieren. Deshalb empfiehlt Curtmann bei der einclassigen Schule die Bildung von 2 Classen als eine normale. Die Unterclasse besteht aus 4 Jahrgängen von 6- bis 10jährigen Kindern; der Lehrer widmet dieser die kleinere Hälfte seiner Lehrstunden zu (14 bis 16 wöchentlich), die jüngsten werden da oft durch längere Zeit zuhören müssen, aber dieses Zuhören reizt sie zur Nachahmung und gewöhnt sie an das Stillsitzen. Ein Lehr- oder Lectionsplan ist sehr schwer zu entwerfen; es ist nur zu empfehlen, die Unterrichtsdauer eines Gegenstandes auf eine halbe Stunde zu beschränken, damit die Kinder nicht ermüden und der Wechsel der Abtheilungen ein rascherer sein kann (s. Abtheilungsunterricht, dann Einzel- und Massenunterricht). Dagegen zieht Gräfe die ungetheilte Schulclasse der getheilten vor, und sieht überhaupt in dem Abtheilungsunterricht der einclassigen Volksschule nichts sonderlich Bedenkliches. Durch denselben wird nach ihm die Beschäftigung der Schüler vermehrt, was ungemein günstigen Einfluss auf die schriftlichen Arbeiten haben kann, da diese gewöhnlich der Gegenstand der Selbstbeschäftigung sind; dagegen wird der unmittelbare, lebendige Unterricht des Lehrers sehr beschränkt, wodurch für Kenntnisse und Einsicht ein [illegible] gezogen werden muss, und die geistige und gemüthliche Anregung beschränkt wird. Volksschulen mit einem einzigen Lehrer können [illegible] in manchen Gegenständen, insbesondere in allem, was auf äußere Fertigkeiten [illegible], [illegible] leisten, als Schulen mit mehreren Lehrern, zumal da in ihnen die Schüler von demselben Lehrer vom Anfang an bis zum Schlusse des gesammten Schulunterrichtes geleitet werden, was begreiflich ungemeinen Vortheil gewährt; aber im allgemeinen werden sie immer auf einer niedrigeren Bildungsstufe stehen bleiben müssen, als die, wo die Classen unter mehreren Lehrern völlig getrennt sind. In den meisten Ländern ist die ungetheilte Schulclasse die normale Einrichtung der einclassigen Volksschule, in Österreich kann die Abtheilung derselben in zwei Gruppen dann eintreten, wenn die Schülerzahl 50 übersteigt; die untere Abtheilung hat alsdann 12, die obere 18 wesentliche Unterrichtsstunden. Unter allen Umständen bleibt jedoch die einclassige Schule, welche leider noch zur Stunde die herrschende Form der Volksschule in fast allen Culturländern Europas bildet, ein trauriger Nothbehelf, der zu der langen Schulpflichtigkeit von acht Jahren nicht recht passen will, auf dessen Abstellung daher die Fürsorge der Schulverwaltungsbehörden vor allem gerichtet sein sollte.

Einsamkeit ist Ausschluss des Umganges, der Verzicht auf jene Anregungen und Stützen, welche die Gesellschaft unserem Bewusstsein bietet: die Einkehr bei sich selbst. Als Gegentheil der Zerstreuung, welche die Geselligkeit, sowie der einseitigen Sammlung, welche die Arbeit mit sich führt, bleibt sie eine wichtige pädagogische Übung. In der Einsamkeit haben die Vorstellungsmassen, welche im Umgange unstet hin- und herwogen, die nöthige Muße, zu ihren Stabilitätslagen zurückzukehren, sich gegenseitig in das nöthige Gleichgewicht zu setzen, und vor der Selbstbeobachtung standzuhalten. Soll die Einsamkeit ihre volle Wirkung auf uns ausüben, so darf sie weder zur Langweile, noch zur Grübelei hinführen, auch darf sie uns nicht in den gewöhnlichen Berufs- und Umgangsstätten finden, da diese mit den Reproductionsbildern des Alltags- und Geschäftslebens gleichsam gesättigt sind, somit der Einkehr bei sich selbst keinen rechten Vorschub leisten. Die passendste Stätte für den Umgang mit sich selbst ist die *Natur*. Sie wirkt schon durch den erhebenden Contrast gegen die mannigfach abgegriffene und beschmuzte Scenerie unseres Werktagslebens, sie nimmt den Druck und den Schmutz desselben von uns hinweg, und erhebt unser Gemüth in die Sphäre des ewig Wahren, in das Reich unabänderlicher Naturgesetze. In der Natur finden wir uns selbst, d. h. den besseren Theil unseres Ich, wieder. Eine Alpenlandschaft, eine Felsenwildnis, das Meer, der Wald, aber auch ein einsames Gotteshaus oder eine verlassene Ruine wirken wunderbar auf jeden, der sich bisher vergebens abgemüht, in dem Wirbel der Zerstreuungen sein besseres Selbst zu finden. Erwägungen dieser Art sind es, welche den vernünftigen Hintergrund des in seinen Ausschreitungen sehr grell sich gestaltenden Kloster- und Anachoretenwesens bilden.

Eintheilung, Classification. Die logische Eintheilung oder Division ist eine ebenso wichtige, als allgemeine Erkenntnisform. *Definitionen, Eintheilungen* und *Beweisführungen* bilden den Gegenstand der *Wissenschaftslehre*. So wie die Erklärung den Inhalt, so sucht die Eintheilung den Umfang des Begriffes zu verdeutlichen. Sie ist nämlich nichts anderes, als die *vollständige Auseinandersetzung des Umfanges eines Begriffes durch Angabe der Arten und Unterarten, welche diesen Umfang ausmachen.* Der Begriff selbst bildet hier das *Eintheilungsganze*, die Arten sind die *Eintheilungsglieder* und der Gesichtspunkt, von dem man bei der Eintheilung ausgeht, ist der *Eintheilungsgrund*. Die Eintheilung selbst geht hervor aus der Determination des Eintheilungsganzen durch eine Reihe von *Artunterschieden*, welche durch eine ihnen gemeinschaftlich innewohnende Beziehung zusammengehalten wird. Diese Beziehung besteht in der gemeinschaftlichen Unterordnung unter einen dritten Begriff, nämlich den Eintheilungsgrund. Theilt man z. B. *die Menschen* ein in gebildete, ungebildete, halbgebildete — so ist der Eintheilungsgrund die „Bildung“. Ein Begriff kann nach den mannigfaltigsten Eintheilungsgründen eingetheilt werden. Auf diese Art entstehen *Nebeneintheilungen*. Dreiecke sind z. B. nach den Winkeln entweder spitzwinkelig, oder rechtwinkelig, oder stumpfwinkelig — nach den Seiten entweder gleichseitig, gleichschenkelig oder ungleichseitig. Diese Eintheilungen stehen aber noch unvermittelt neben einander. Will man aus ihnen eine einzige, zusammenhängende Eintheilung erhalten, so muss man sie so aufeinander beziehen, dass man eine von ihnen als *Haupteintheilung* betrachtet, und jedes Glied derselben nach dem Eintheilungsgrunde der zweiten Nebeneintheilung untereintheilt und mit den erhaltenen Gliedern auf ähnliche Weise verfährt. Eine solche fortgesetzte Eintheilung eines Begriffes nach mehreren mit einander combinierten Eintheilungsgründen heißt eine *Classification* im engeren Sinne. Sie ist gleichsam das Product mehrerer Nebeneintheilungen.

Hiezu das nachstehende Schema.

A.

Ab, Ac,

Abx, Aby, Acx, Acy,

Abxα, Abxβ, Abyα, Abyβ, Acxα, Acxβ, Acyα, Acyβ.

z. B.: A = Mensch, b = gebildet, c = roh,
x = reich, y = arm,
α = sittlich, β = unsittlich.

Auf ähnliche Weise würde man verfahren, wenn die Zahl der Eintheilungen, oder aber jene der Glieder einer einzelnen Nebeneintheilung größer wäre als 2. Gäbe es im allgemeinen m Eintheilungen jede zu n Gliedern, so wäre die Gesammtzahl aller Eintheilungsglieder M^n.

Die Erfordernisse einer guten Eintheilung sind: 1. Sie muss angemessen oder adäquat, d. h. nicht zu weit und nicht zu eng sein. 2. Sie muss einen Eintheilungsgrund haben, der durch die ganze Eintheilung festgehalten wird. 3. Der Eintheilungsgrund darf kein zufälliger, von außen herbeigezogener Begriff sein, sondern er muss zu dem Wesen des Eintheilungsganzen in einer nothwendigen Beziehung stehen. 4. Die Eintheilungsglieder müssen einander gegenseitig ausschließen, sonst würde anstatt der Deutlichkeit Verworrenheit entstehen. Dies wird erzielt durch den Gegensatz der Artunterschiede. 5. Die fortgesetzte Eintheilung muss stetig sein, d. h. von den Arten allmählich auf die Unterarten und die Varietäten übergehen, ohne einen Sprung zu machen. Von der logischen Eintheilung ist zu unterscheiden die Zertheilung oder Partition und die Disposition. Die Partition ist die Zerlegung eines Ganzen in die Summe seiner integrierenden Bestandtheile, wie z. B. des Menschen in Seele und Leib; des Baumes in Wurzeln, Stamm und Krone; des Drama in die Exposition (Anfang), Peripetie (Verwickelung, Mitte) und Katastrophe (Ausgang); des Hauses in Kellerraum, Erdgeschoss, Stockwerke und Dach u. s. w. Sie fasst den Gegenstand selbst, wie er sich empirisch darbietet, ins Auge, wobei mehr die äußeren, mechanischen Bestandtheile desselben, als sein innerstes Wesen in Betracht kommt. Der Division gegenüber ist sie der höhere Begriff, da jede Division zugleich eine Partition, nämlich die des Umfanges eines Begriffes — nicht aber umgekehrt jede Partition eine Division ist. Mit der Division und Partition nahe verwandt ist die Disposition (Gliederung). Diese ist die Anordnung eines begrifflichen Ganzen zum Zwecke der Mittheilung, Belehrung, Überzeugung. Man unterscheidet hiebei das Thema oder das Dispositionsganze als denjenigen Hauptgedanken, auf den Alles bezogen wird, und die logischen Momente oder Dispositionsglieder, als die einzelnen Gedankengruppen, in welche das begriffliche Ganze getheilt wird. Die Form der Disposition ist die Aufzählung der Momente (Enumeration). — Wollte man z. B. das Thema: „Ursachen des sittlichen Verfalles mancher Studierenden" disponieren, so ergäben sich als Dispositionsglieder: 1. Fehler in der häuslichen Erziehung; 2. schlechte Gesellschaften; 3. schlechte Lectüre. Es ist leicht einzusehen, dass die Disposition nicht bloß einen logischen, sondern auch einen psychologischen Charakter in sich trägt, da sie nicht bloß von den unwandelbaren Verhältnissen der Gedanken, sondern auch von den Bedürfnissen der Personen, des Ortes, der Zeit und von anderen Umständen abhängt. Sie ist gleichsam das logische Gerippe, welches dem mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrucke zu Grunde liegt. Die sprachliche Ausgestaltung dieses Gerippes ist der Stil.

Einzel- und Massenerziehung sind zwei allgemeine Formen der Erziehung, die sich mit Rücksicht auf die Anzahl der gemeinschaftlich zu erziehenden Zöglinge ergeben (s. Praktische Pädagogik). Die Hauserziehung ist ihrem Wesen nach Einzelerziehung, da, falls auch mehrere Kinder im Hause da sind, doch jedes der Gegenstand einer individuellen Behandlung von Seite der Eltern bleibt. Die Schulerziehung ist dagegen ihrem Wesen nach Massen- oder Gemeinerziehung. Sowohl die eine, als die andere Form hat ihre Licht- und Schattenseiten. Die Einzelerziehung, wie wir sie im Hause antreffen, empfiehlt sich dadurch, dass sie einen engen Anschluss an die Individualität des Zöglings gestattet. Der Erzieher kann seine ganze Kraft und seine Zeit dem Zögling widmen und seine Erziehungsmethode der Persönlichkeit desselben anpassen, ohne sich einer allgemeinen, auf einen Haufen von Kindern berechneten Erziehungs- und Unterrichtsordnung unterwerfen oder überhaupt nach einer Chablone arbeiten zu müssen. Er kann endlich der Erziehung die ebenso anziehende als wirksame Form des persönlichen Umganges (s. d.) geben. Als eine Schattenseite der Einzelerziehung ist die Einseitigkeit anzuführen, in welche sie mehr oder weniger verfällt, da sie die ganze geistige Entwickelung des Zöglings von der Persönlichkeit des Erziehers abhängig macht. Die Massenerziehung entbehrt der obigen Vortheile; dafür bietet sie alle Vortheile dar, welche aus der Heranbildung des Einzelnen in einer Gesellschaft von Alters- und Bildungsgenossen hervorgehen. Da der Mensch in der Gesellschaft leben soll, ist es auch wichtig, dass er in der Gesellschaft erzogen werde. Bei der Massenerziehung wird der Zögling nicht bloß durch den Erzieher, sondern auch durch seine Mitzöglinge erzogen und es ist Sache des ersteren, die gegenseitige Erziehung der Zöglinge durch einander in die richtigen Bahnen zu lenken. Die gesellige Erziehung fördert insbesondere die im Leben so wichtige Theilnahme an den Menschen, indem sie den Zögling in eine Fülle von Umgangs- und Gesinnungsverhältnissen hineinstellt, deren der einzeln Erzogene entbehren muss. Sie bietet ihm ferner zahlreiche Anschauungen dar, die sich auf das wichtigste Anschauungsobject, den Menschen, beziehen. Er beobachtet nämlich seine Bildungsgenossen in ihrem Treiben nach den verschiedenen Äußerungen ihrer Persönlichkeit, wodurch der Grund zu der so wichtigen Menschenkenntnis gelegt, und an die Stelle der so vielen Kindern innewohnenden Menschenscheu eine gewisse Leutseligkeit und Sicherheit im Umgange von Menschen angelegt wird. Die gesellige Erziehung bewahrt ferner den Zögling vor Selbstüberhebung, da seine Anmaßungen durch das ihm entgegentretende Streben der übrigen Bildungsgenossen niedergehalten und auf das wahre Maß zurückgeführt werden. Die Massenerziehung entbindet endlich in dem Zöglinge die mächtige Triebfeder des Wetteifers (s. d.), die ihn antreibt, sich vor seines Gleichen hervorzuthun, und welche der umsichtige Erzieher als einen Haupthebel der Erziehung benützen kann. Dagegen läst sich nicht leugnen, dass bei der Massenerziehung die Gefahr einer sittlichen Ansteckung herantritt, welche besonders in den Zeiten einer um sich greifenden Corruption bedenklich werden kann. Dieser Gefahr zu begegnen, ist eine Aufgabe der Aufsicht und der Regierung, welche bei der Massenerziehung besonders in den Vordergrund treten. — Die Einzelerziehung kann schon aus volkswirtschaftlichen Gründen nie zur allgemeinen Erziehungsform werden, weil sie zu kostspielig und zu unproductiv ist, indem sie das kostbare Leben des Erziehers gegen das minder kostbare, weil eine kürzere mittlere Dauer für sich habende Leben des Zöglings einsetzt. So stellt Rousseau in seinem Erziehungsideal einen Erzieher hin, der zwanzig Jahre seines Lebens der Erziehung Emil's aufgeopfert, nachdem er andere zwanzig bis dreißig Jahre an seiner eigenen Erziehung gearbeitet hatte! — Auf dem Gebiete des Unterrichts war Quintilian (s. d.) der erste, welcher die Massenerziehung in Schulen gegen die Einzelerziehung im Hause in Schutz genommen

und mit schlagenden Gründen vertheidigt hat. Dagegen findet Herbart, welcher selbst Hauslehrer war, dass die höchsten Probleme der Erziehungskunst nur in der Form der Einzelerziehung angestrebt werden können. Denn die Schule erweitert nicht, sie verengt vielmehr die pädagogische Thätigkeit; sie versagt die Anschließung an Individuen; denn die Schüler erscheinen massenweise in gewissen Stunden; sie versagt den Gebrauch mannigfaltiger Kenntnisse; denn der Lectionsplan schreibt dem einzelnen Lehrer ein paar Fächer vor, worin er zu unterrichten hat; sie macht die feinere Anführung unmöglich; denn sie erfordert Wachsamkeit und Strenge gegen so viele, die auf alle Fälle in Ordnung gehalten werden müssen". — „Man vergisst, dass öffentliche Schulen noch mehr zu thun haben, als zu erziehen. Sie sollen lehren. Sie sollen einen großen Vorrath von Kenntnissen erhalten und für künftigen amtlichen Gebrauch austheilen. Dies höchst nöthige Geschäft wird sich niemals den pädagogischen Betrachtungen ganz unterwerfen. . . . Dieses Aufmerken auf das Individualpersönliche eines Zöglings, dieses Überlegen dessen, was aus dem einzelnen, zur Erziehung dargebotenen Subjecte werden oder nicht werden könne, ist sehr verschieden von dem Wirken auf die Masse in Schulen. Locke's und Rousseau's Zögling ist ein einzelner Knabe. So musste der Standpunkt genommen werden, wenn das eigenthümliche der Pädagogik gegenüber der Sittenlehre sein bestimmtes Gepräge zeigen sollte." Herbart, Werke XII, S. 697.

Was von den Vorzügen der geselligen Erziehung gesagt wurde, gilt auch von dem Massenunterrichte. Allerdings hat der Einzelunterrichtete den Vortheil, dass sich der Lehrer mit demselben ausschließlich beschäftigen kann; allein dieser Vortheil wird reichlich aufgewogen durch andere bedeutende Lichtseiten des Massenunterrichts, sobald der Lehrer die ganze Schulclasse als ein organisches Ganze betrachtet, an welches er sich mit seinem Unterrichte wendet. So werden alle zugleich unterrichtet, und weil sich alle zugleich in Fragen und Antworten an dem Unterrichte betheiligen, wird das Gesammtergebnis ein weit größeres sein, als beim Einzelunterrichte. Denn durch die Verschiedenheit der Individualitäten, welche sich abwechselnd unter Anführung des Lehrers an der gemeinsamen Durchsprechung des Lehrstoffes betheiligen, wird die Behandlung des letzteren eine allseitige werden. Der Wetteifer, der beim Einzelunterrichte fehlt, wird entfesselt; der Lässige wird durch die geweckteren Köpfe mitgerissen, der sich Überstürzende durch die Bedächtigeren zurückgehalten; die Lücken, welche die Auffassung des Einzelnen zeigt, werden durch die Antworten der Anderen ergänzt, so dass ihm auf diese Art auch dasjenige zugute kommt, was die Übrigen leisten. Selbst der Lehrer, dessen Eifer bei der fortdauernden Beschäftigung mit einer Schülerindividualität nothwendigerweise erschlaffen muss, wird auch im Wettstreit angeregt. Zu den Vortheilen des öffentlichen Schulunterrichtes, welche schon Quintilian (geb. 42 nach Chr.) besprochen hatte, gehört auch der Umstand, dass die Leistungen der Einzelnen an der Durchschnittsmasse dessen, was die Classe leistet, objectiv gemessen werden können, was bei dem Hausunterricht nicht der Fall ist.

Elsaß-Lothringen. Die Einverleibung Elsaß-Lothringens in das deutsche Reich führte eine gänzliche Veränderung des Unterrichtswesens dieses Landes herbei. Elementarschulen, wie auch höhere Schulen aller Art wurden einer Reorganisation unterworfen; eine besondere Aufmerksamkeit wurde der Ausbildung und Anstellung der Lehrer gewidmet, indem die drei bestehenden Lehrerseminare bis zum Jahre 1878 zu 13 Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen erweitert wurden. Die am tiefsten einschneidende Neuerung war die Einführung des Schulzwanges und auch diese vollzog sich verhältnismäßig rasch. Nur ein Übelstand des lothringischen Schulwesens konnte nicht behoben werden und wird sich vielleicht erst allmählich verlieren, es ist dies der Umstand, dass der Unter-

richt der weiblichen Jugend sich zum großen Theile in den Händen von Lehrschwestern der verschiedenen Orden befindet, deren Ausbildung eine sehr unvollständige und lückenhafte ist. Seit zwei Jahren sind die neu eintretenden Lehrschwestern gezwungen, sich der staatlichen Prüfung zu unterwerfen. — Die Schulaufsicht wird durch Schulbehörden geleitet, deren höchste das Ministerium für Elsaß-Lothringen zu Straßburg ist. Die Abtheilung für das Schulwesen besteht zur Zeit aus dem Minister und mehreren Ministerialräthen. In den drei Bezirken Unter-Elsaß, Ober-Elsaß und Lothringen steht an der Spitze der Schulverwaltung je ein Bezirkspräsident mit einem Schulrathe; der Kreisdirector mit dem Kreisschulinspector bilden die Kreisschulbehörde; der Ortsschulvorstand besteht aus dem Bürgermeister und dem Pfarrer. In den Gemeinden mit 2000 Einwohnern und darüber, sind dem Ortsschulvorstand zwei und mehr namhafte Ortsbürger beigestellt. Die unmittelbare Beaufsichtigung des Elementarschulwesens in den 22 Kreisen wird durch ebensoviele Kreisschulinspectoren ausgeübt, welche außer ihrem Gehalte von 1000—1500 Thaler noch Bureau- und Reisekosten beziehen. Die Schulen sind meist confessionell; es gibt katholische, evangelische, israelitische und nur einige confessionslose Schulen. Ein besonderes Augenmerk richtete die deutsche Verwaltung auf das hier sehr ausgebreitete Kleinkinderschulwesen. Unter französischer Regierung war der Zweck dieser Schulen, die drei- bis sechsjährigen Kinder in der französischen Sprache soweit zu fördern, dass sie bei ihrem Eintritte in die Primärschule dem französisch ertheilten Unterricht zu folgen vermochten. Von deutscher Seite wird nun an der Umbildung dieser Kinderschulen in Kindergärten theilweise nach Fröbel'schem System gearbeitet. — Die Lehrerseminare sind Internate mit dreijährigem Cursus; mit jedem Seminare ist eine ein- oder mehrclassige Übungsschule verbunden. Der Unterricht umfasst: Religion, Schul- und Unterrichtskunde, Lesen und deutsche Sprache, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Rechnen, Raumlehre, Schreiben, Zeichnen, Musik (Clavier, Violine, Orgel und Gesang), Turnen, Gartenbau, Obstbaumzucht und Handarbeit, die Hauptbegriffe über Gemeindeverwaltung und Civilstandsregister und die Anfangsgründe der französischen Sprache. Das Gesetz von 1872 regelt das Diensteinkommen der Lehrer dahin, dass die Jahresbesoldung für Hauptlehrer bei einer Dienstzeit von unter fünf Jahren mindestens 900 Frcs. mit Quinquennalen von 100 Frcs. bis zum Maximum von 1500 Frcs. beträgt. Die Hilfslehrer haben ein Gehalt von 500—600 Frcs. Die Gehälter der Lehrerinnen sind verhältnismäßig kleiner. In Bezug auf die Einrichtung der Schulen wurde statt der französischen Sprache die deutsche als obligatorische Schulsprache gesetzt, der Donnerstag als schulfreier Tag beibehalten und an den übrigen Wochentagen die Unterrichtszeit auf sechs Stunden täglich festgestellt, mit Ausnahme der Unterstufe für sechs- bis achtjährige Kinder, welche vier tägliche Unterrichtsstunden hat. Die Schulpflicht dauert bei den Knaben vom 6. bis zum vollendeten 14., bei Mädchen bis zum 13. Jahre. — Der Elementarunterricht wurde im Jahre 1878 in 3382 Schulen ertheilt, nämlich in 2603 öffentlichen Schulen mit 210.326 Kindern und 2357 Lehrern, von denen 20 Congreganisten und 1810 Lehrerinnen, unter denen 1309 Schulschwestern waren; ferner in 131 Privatschulen mit 7292 Schülern und 71 Lehrern, von denen 13 Congreganisten, und 125 Lehrerinnen, von denen 60 Schulschwestern waren, und schließlich in 432 Kleinkinderschulen mit 119.812 Kindern und 525 Lehrerinnen, von denen 299 Schulschwestern. Dazu kommen noch 137 Fortbildungsschulen mit 2927 Schülern, 150 Lehrern und sechs Lehrerinnen, ferner 70 Pensionate und Töchterschulen mit 6203 Zöglingen und 64 Lehrern und 323 Lehrerinnen und schließlich 9 Mittelschulen mit 842 Zöglingen und 40 Lehrern.

Literatur: Gesetze, Verordnungen und Verfügungen, betreffend das niedere Unterrichtswesen in Elsaß-Lothringen. Straßburg 1875.

Empfindung. Empfindung ist eine Vorstellung, welche entsteht, indem der durch einen äußeren Reiz geweckte Erregungszustand einer Nervenfaser sich bis zu den Centraltheilen des Nervensystems und durch Vermittelung derselben bis zur Seele fortpflanzt. Empfindungen sind jene ursprünglichen Seelenzustände, durch welche sich die Zustände des Leibes und die Erscheinungen der Außenwelt unserem Bewusstsein kundgeben. Darnach werden die Empfindungen eben in Körper-Empfindungen und Sinnes-Empfindungen eingetheilt. Damit eine Empfindung zu Stande komme, ist erforderlich: 1. Der äußere Reiz, als physischer Bewegungszustand, entweder einer wägbaren Materie, wie z. B. Druck, Schall, oder eines unwägbaren Mittels, wie bei dem Lichte. 2. Der Anschlag dieses physischen Bewegungszustandes auf eine empfindliche Körperstelle, und zwar entweder in unveränderter Form, wie bei Schall und Licht, oder in veränderter Gestalt, wie z. B. bei dem Wärmereiz. 3. Der Erregungszustand der Nervenfaser, als ein rein physischer und innerer Nervenproceß, der weder mit dem äußeren Reize, der ihn hervorrief, noch mit der Empfindung, zu der er hinführt, irgend eine Ähnlichkeit hat. 4. Die Übertragung des Erregungszustandes der Nervenfaser auf die Centraltheile des Nervensystems und schließlich auf das Gehirn als Centrum höchster Ordnung, insbesondere auf jenen Theil desselben, den man als Sitz der Seele (sensorium commune) anzusehen geneigt ist. 5. Das letzte Glied dieses Processes ist die Empfindung selbst, welche die Seele infolge der vorausgegangenen Processe aus sich selbst herauserzeugt. Sie ist nicht ein Abbild des Außendinges, sondern eine Antwort auf den von demselben ausgehenden äußeren Reiz; allerdings eine Antwort in der der Seele eigenthümlichen Sprache der „Vorstellung". An einer Empfindung unterscheiden wir Inhalt, Stärke und Ton. Inhalt ist die qualitative Bestimmtheit der Empfindung mit Bezug auf die Natur des sie erzeugenden Reizes. Den specifischen Energien, mit denen verschiedensinnige Nerven auf die äußeren Reize reagieren, entspricht die Verschiedenheit des Empfindungsinhaltes. Stärke nennen wir die quantitative Bestimmtheit der Empfindung mit Bezug auf die Größe des sie erzeugenden Reizes; wie bei den Gewichten, Temperaturen, Tonstärken und Beleuchtungsgraden. Unter Ton der Empfindung verstehen wir die Annehmlichkeit oder die Unannehmlichkeit derselben, durch welche sich „das Maß der Übereinstimmung oder des Streites zwischen dem Empfindungsreize und den Bedingungen des Lebens", d. h. ihr Störungswert für die Gesammtheit der Lebensprocesse unserem Bewusstsein ankündigt. Die Empfindung ist angenehm oder unangenehm, je nachdem die Stimmung, die der Empfindungsreiz hervorruft, eine Förderung oder Hemmung der leiblichen Wohlfahrt mit sich bringt. Die Empfindung ist keineswegs in der Seele von außen hineingetragen, sondern von innen erzeugt, und dem sie veranlassenden physischen Vorgange durchaus unvergleichbar. Die Verwendung der Empfindungen für eine erkennende Auffassung der Außenwelt besteht also darin, dass sie die Verhältnisse oder Quantitäten der äußeren Vorgänge nachbilden, indem die Beziehungen, die zwischen ihnen gestiftet werden, den Verhältnissen der sie veranlassenden äußeren Vorgänge analog sind. Dies findet aber statt, wenn wir das Viele, Einzelne, Nahe, Ferne, Große, Kleine, Starke, Schwache, Langsame, Schnelle u. s. f. so erblicken, wie es in der Wirklichkeit vorkommt. Eine ähnliche Nachbildung des äußeren Vorganges durch die Vorstellung, ein „Abbilden" der Außendinge durch die Vorstellung findet also nicht statt. Zwischen der Schwingungsfrequenz eines Tones und dem Inhalte der Tonempfindung findet keinerlei Zusammenhang statt, und die sorgfältigste Analyse der Farbe läßt in derselben keine Beziehung auf die Wellenlänge und Oscillationsfrequenz eines elastischen, schwerlosen Mittels erkennen. Nur die Wissenschaft gelangt auf Umwegen dahin, diese Beziehungen zu ermitteln, von denen das gemeine Bewusstsein keine Ahnung hat. — Der zwischen dem Inhalte der Empfindungen hervortretende Gegensatz ermöglicht die leichte Unterscheidung derselben und erzeugt bei

einzelnen Empfindungen Klarheit, bei Empfindungsgruppen Deutlichkeit, indem wir die Bestandtheile der Gruppen von einander unterscheiden. Die Deutlichkeit gleichzeitiger Empfindungen wird begünstigt durch den isolierten Verlauf der Primitivfasern; jene der auf einander folgenden Empfindungen durch die Fähigkeit der Nervenfaser, die nach einander folgenden Eindrücke zu unterscheiden. Das Zusammenlaufen der Nervenfaserung ist der Grund für die Dunkelheit der Empfindungscomplexe, welche Dunkelheit auf dem Gebiete der über die ganze Hautoberfläche ausgebreiteten Körperempfindung am größten ist. — Es gibt Körperempfindungen und Sinnesempfindungen. Beide unterscheiden sich sowohl physiologisch durch die Beschaffenheit der sie ermittelnden Nerven, namentlich durch die Art der peripherischen Endorgane der letzteren, als auch psychologisch durch Inhalt und Ton. Die eigentlichen Sinnesnerven endigen in eigenen, für die Perception des Empfindungsreizes besonders eingerichteten Apparaten, welche, für die Begünstigung einer specifischen Reizclasse bestimmt, meist nach kurzem Verlaufe unmittelbar im Gehirne einmünden, während die den Körperempfindungen dienstbaren Nerven derlei Endorgane nicht haben, sondern sich über die ganze Körperoberfläche ausbreiten und meist in das Rückenmark einmünden. Psychologisch zeichnet sich der Inhalt der Sinnesempfindung durch größere Deutlichkeit, jene der Körperempfindung durch größere Dunkelheit aus. Sinnesempfindungen gruppieren sich nach Maßgabe ihrer Ähnlichkeit und ihres Gegensatzes in Reihen, deren Glieder besonders bei den höheren Sinnen eine wohlgeordnete Scala bilden; bei den Körperempfindungen wird dagegen durch die gleichmäßige Verbreitung des Empfindungsreizes über ganze Provinzen der empfindlichen Körperfläche, sowie durch die innige Wechselseitigkeit der organischen Processe ein Zusammenfließen vieler gleichzeitigen Empfindungen zu einem mehr oder weniger dunklen Gesammteindrucke bewirkt. Dem Tone nach unterscheiden sich beide Hauptarten der Empfindung dadurch, dass Körperempfindungen meist betont sind, und dass bei ihnen der Ton den Inhalt verdunkelt, während Sinnesempfindungen meist tonlos oder doch wenigstens schwach betont sind. Insbesondere sind es Empfindungen der höheren Sinne, welche für die mittlere Stärke der Reize fast tonlos sind.

Encyklopädie der Pädagogik ist der Inbegriff der pädagogischen Wissenschaften, eine Generalkarte des pädagogischen Arbeitsfeldes. Die Real-Encyklopädie sucht die einem gewissen Wissenskreise, hier dem Erziehungsfache, zufallenden Kenntnisse selbst ihrem hauptsächlichen Inhalte nach in gedrängter Fassung, nicht selten in alphabetischer Ordnung vorzuführen, und in diesem Sinne ist auch das vorliegende Werk eine Art Realencyklopädie des Erziehungswesens. Eine formale oder methodische Encyklopädie dagegen sucht die einzelnen, zu einem gemeinsamen Wissenskreise gehörigen Wissenschaften zu construieren und gegen einander abzugrenzen. Im letzteren Sinne ist die mit Recht berühmt gewordene Encyklopädie der Pädagogik von Professor K. V. Stoy maßgebend, der wir auch in diesem Artikel theilweise folgen. Ihr Ziel ist, eine übersichtliche Zusammenfassung dessen zu geben, was auf pädagogischem Gebiete geleistet wurde im Verhältnis zu dem, was noch zu leisten übrig bleibt. „Indem die Encyklopädie ebensowohl das ganze Gebiet mit seinen Provinzen vorlegt als auch berichtet, wo und wie und mit welchem Erfolge die einzelnen Gegenden angebaut worden sind, wird sie auf Grund einer Topographie der Wissenschaft zu einem methodologischen Wegweiser für einen jeden, welcher auf dem Gesammtgebiete sich orientieren und einen Punkt für seine Thätigkeit suchen will." Zunächst handelt es sich um eine klare Feststellung der pädagogischen Grundbegriffe, über Wesen, Möglichkeit, Grenzen, Ziele, Mittel und Wege der Erziehung. Diese begriffliche Grundlage zu untersuchen, fällt der philosophischen Pädagogik anheim; denn die Erfahrung bietet nur Einzelnes und Zufälliges dar, und

viele der hieher gehörigen Probleme können durch sie nicht gelöst werden. „Die philosophische Pädagogik vermag aber nicht und beansprucht auch nicht diejenigen Fragen unmittelbar zu lösen, welche der Erziehung aus gegebenen Lebensformen erwachsen. Eine jede Erziehung ist eine abhängige und hat so eigenthümliche Begünstigungen oder Hemmungen zu erwarten, je nach der Verschiedenheit der Verhältnisse und Erziehungsmittel, dass die erfolgreiche Behandlung der gegebenen Lebensbedingungen eine besondere Gedankenarbeit voraussetzt." Diese Arbeit fällt der praktischen Pädagogik anheim, welche demnach ein reiches empirisches Material aus jenem gegebenen Verhältnisse und Formen herbeischaffen wird, unter denen sich das Erziehungsgeschäft in Wirklichkeit vollzieht, da diese Verhältnisse und Formen sammt den aus ihnen hervorgegangenen Resultaten theils der Gegenwart, theils der Vergangenheit angehören, so tritt zu der praktischen Pädagogik auch die historische hinzu. Im Systeme steht die philosophische Pädagogik an der Spitze, die historische in der Mitte, die praktische am Ende des Ganzen. Zu diesen drei Hauptgebieten des pädagogischen Arbeitsfeldes treten noch die pädagogischen Hilfswissenschaften hinzu, zu denen Ethik, Psychologie, Logik, aber auch in weiterer Linie Jurisprudenz und Staatswissenschaft, Volkswirtschaftslehre und Sociologie gehören. Dem historischen Theile steht die philosophische und praktische zusammen als systematische Pädagogik gegenüber.

Indem die philosophische Pädagogik daran geht, den Begriff und die Möglichkeit der Erziehung zu bestimmen, findet sie*), dass die Erziehung des Menschen nicht bloß von der absichtlichen Thätigkeit einzelner hiezu berufener Personen ausgewirkt werde, sondern vielmehr unter dem bestimmenden, wenn auch unbewussten und vielleicht absichtslosen Einflusse jener Gesammtheit stehe, innerhalb deren sie sich vollzieht. Verhältnisse des Ortes und der Zeit, nähere und fernere gesellschaftliche Wirkungskreise, Kirche und Staat kommen hier in Betracht. Für die Richtigkeit dieser Auffassung spricht die Thatsache, erstens dass ja die Erziehenden selbst unter dem Banne der genannten socialen Mächte stehen, daher die Richtung der Erziehung nicht angeben, sondern empfangen, und zweitens, dass die wirkliche Gestaltung der Erziehungserfolge nicht so sehr nach Individuen und ihren Erziehern, sondern vielmehr nach Arten, Zeiten, Familien, Geschlechtern, Ständen, Staaten und Völkern in einer gewissen gleichen Richtung vor sich gehe. Um also die Erziehung des Einzelnen mit Erfolg zu betreiben, ist es nothwendig, die Gesammtheit ins Auge zu fassen, wodurch der Begriff einer Socialpädagogik zum Vorschein kommt, die sich der Einzelpädagogik gegenüberstellt als eine Arbeit der Volkswirte und Staatsmänner, Sociologen und Volksschriftsteller. — Die philosophische Pädagogik findet in dem Begriffe der Erziehung drei Hauptmerkmale, welche sie zu einer Gliederung ihres Arbeitsfeldes benützt; es sind dies 1. das Subject der Erziehung oder der Zögling; 2. das Ziel der Erziehung und 3. der Weg oder der Plan derselben. Das Subject, dem sich die Erziehungsarbeit zuwendet, ist kein leb- und hilfloser Stoff, sondern eine Persönlichkeit, welche ursprünglich, abgesehen von aller Erziehung, eingegriffen, in einer naturgemäßen, körperlichen und geistigen Entwickelung begriffen ist, deren Gesetze und Stadien der Erzieher vor allen kennen muss, wenn er mittelst seiner absichtlichen Thätigkeit in dieselbe eingreifen will. Die vom Standpunkte der Erziehung dargestellten Gesetze der körperlichen Entwickelung behandelt die pädagogische Diätetik; die von demselben Gesichtspunkte dargestellten Gesetze der geistigen Entwickelung des Menschen sind Gegenstände der pädagogischen Psychologie, welche beide Disciplinen den ersten Haupttheil der philosophischen Pädagogik erschöpfen. Sowohl die Diätetik als die Psychologie ist

*) Wir berühren hier allerdings ein zur Stunde noch unangebautes Gebiet des pädagogischen Arbeitsfeldes, können dasselbe jedoch wegen seiner Wichtigkeit nicht unerwähnt lassen.

theils eine allgemeine, theils eine besondere. Die erstere gilt für jeden Zögling überhaupt, ohne Rücksicht auf weitere determinierende Momente; durch Eingehen auf die letztere entsteht die besondere oder angewandte Diätetik und Psychologie. Als derlei bestimmende Momente treten in den Vordergrund: Alter, Geschlecht, leibliche Constitution mit besonderer Berücksichtigung abnormer körperlicher Beschaffenheiten (Krankheiten) und schließlich die ganze Individualität. Darnach wäre die besondere Diätetik nicht minder wie die besondere Psychologie eine progressive (Alterspädagogik), sexuelle, pathologische und individuelle. — Der zweite Haupttheil der philosophischen Pädagogik, welche von dem Zweck der Erziehung handelt, ist die pädagogische Teleologie. Sie hat vor allem den Sittlichkeitszweck und die Berufswahl ins Auge zu fassen, sowie die Verbindung des Ethischen mit dem Religiösen zu berücksichtigen. An sie schließt sich der dritte Theil der philosophischen Pädagogik an, welcher den eigentlichen Erziehungsplan, d. h. das „Wie" der Erziehung im Gegensatze zu dem „Wohin?" behandelt. Es ist die pädagogische Methodologie, welche von den Mitteln, Grundsätzen und Methoden der Erziehung handelt. Das letzte Ziel aller Erziehung ist die ethische Ausgestaltung des Bewusstseins des Zöglings; dieses Ziel kann die Erziehung im allgemeinen auf eine zweifache Weise erreichen wollen: 1. durch unmittelbare Einwirkung auf das Wollen, 2. durch Bearbeitung des Gedankenkreises, wodurch mittelbar auf das Wollen eingewirkt wird. Das erstere Geschäft kann man Erziehung im engeren Sinne, auch Führung oder mit Herbart Zucht nennen; die zweite allgemein verbreitete Thätigkeit ist der Unterricht. Demgemäß spaltet sich die Methodologie in zwei Hauptzweige, die Hodegetik als Lehre von der Führung (eigentliche Erziehungslehre) und Didaktik als Lehre vom Unterricht. Die Hodegetik ist die Lehre von der unmittelbaren Einwirkung auf das Wollen zum Zwecke der Erziehung. Sie geht von dem Begriffe des Charakters aus, und knüpft an den psychologischen Unterschied zwischen der objectiven und subjectiven Seite des Charakters an. Hiebei wird sie sich entweder damit begnügen, die im Verlauf des geistigen Lebens sich selbst einstellenden Elemente des objectiven und subjectiven Wollens der behütenden und unterstützenden Sorge zu unterstellen, oder aber ihre Thätigkeit darauf hinrichten, im Bewusstsein des Zöglings einen ethischen Organismus anzulegen. „Die mit dem vorhandenen Willensmaterial beschäftigte fortbauende Methode darf die paränetische genannt werden, der an dem Aufbau des Charakters arbeitenden kommt der Name der genetischen zu. — Jede der beiden Methoden nimmt eine Reihe von objectiven und subjectiven Hilfen in Anspruch, welche unter den Begriff der pädagogischen Polizei sich zusammenfassen lassen." Die an das Vorhandene anknüpfende paränetische Methode wirkt regressiv oder analytisch; die auf die Anlegung neuerer Gemüthszustände ausgehende genetische Methode ist wesentlich progressiv oder synthetisch. Von den eigentlichen Maßnahmen der Führung sondern sich alle jene pädagogischen Vorkehrungen ab, welche nicht auf die Charakterbildung des Zöglings direct abzielen, sondern nur den Zweck haben, eine solche planmäßige Einwirkung, d. h. eine eigentliche Erziehung möglich zu machen. Es sind dies jene Maßregeln, welche die aus der natürlichen Unbotmäßigkeit des Kindes hervorgehenden Unordnungen, Ungezogenheiten und Störungen hintanzuhalten und eben dadurch die Erziehung zu ermöglichen suchen und deren Inbegriff bei Herbart Regierung, bei Stoy pädagogische Polizei genannt wird. Die besondere Hodegetik kann ebenso wie die Psychologie und Diätetik in eine progressive, sexuelle und pathologische eingetheilt werden.

Encyklopädische Übersicht des pädagogischen Arbeitfeldes.

Pädagogik

- **A. Systematischer,**
  - **I. Philosophische Päd.**
    - a. Individual-Päd.
      - 1. Päd. Anthropologie. Subject,
        - a. **Päd. Diätetik.** Körper.
          - 1. Allgem., 2. Besond.
            - α. Progressive, β. sexuelle, γ. pathologische, δ. individuelle.
        - b. **Päd. Psychologie.** Geist.
          - 1. Allg., 2. Bes.
            - α. Progressive, β. sexuelle, γ. pathologische, δ. individuelle.
      - 2. Päd. Teleologie. Zweck, Ideenlehre.
      - 3. Päd. Methodologie. Plan der Erz.
        - a. **Hodegetik.** Führung.
          - 1. Regierung. 2. Eig. Führg.
            - a. Allgem. b. Bes.
              - α. Progressive, β. sexuelle, γ. pathologisch, δ. individuelle.
        - b. **Didaktik.** Lehre.
          - a. Materie. b. Form.
            - 1. Dispos.
              - α Progressive, β. cyklische.
            - 2. Method.
              - α Analytische. β. synthetische. γ. genetische.
            - 3. Technik.
    - b. Social-Päd. (Unausgebaut.)
- **B. Historischer Theil.**
  - **II. Praktische Päd.**
    - a. Allgemeiner Theil.
      - 1. Ungetheilte,
        - a. Einzel-E. Haus-Erz.,
        - b. Massen-E. Anstalts-Erz.,
      - 2. Getheilte Erz.
        - a. Einzel-E. Hausunt.,
        - b. Massen-E. Schulunt.
          - **Scholastik.**
            - 1. Schulregiment.
              - a. Gesetzgebg.
              - b. Verwaltung.
                - α. Organisation. β. Dotation. γ. Inspection. δ. Verfass. d. Schul.
            - 2. Schuldienst.
              - α. Unterricht. β. Schulzucht. γ. Auss. Verkehr.
    - b. Besonderer Theil.
      - 1. Anstalten für
        - a. Mädchen.
        - b. Waisen,
        - c. Abnorme.
          - α. Blinde, β. Taubstumme, γ. Idioten δ. Verwahrloste.
      - 2. Schulen.
        - a. Kl. Kindersch.
        - b. Volksschule,
        - c. Mittelschule.

Der andere Haupttheil der pädagogischen Methodologie ist die Didaktik als Lehre vom Unterricht. Ihr Geschäft ist Bildung des Gedankenkreises und eben dadurch mittelbare Einwirkung auf das Wollen. Sie unterscheidet Materie und Form des Unterrichts; nämlich Lehrstoffe und Behandlung derselben. Die Form des Unterrichts äußert sich 1. in dem Lehrplan als einer Disposition des Lehrstoffes; 2. in der Methode und 3. in der Technik des Unterrichts. Da das Ziel des Unterrichtes, Bildung, nur unter der Bedingung erreicht werden kann, dafs die mitgetheilten Gedanken in gehöriger Wechselwirkung zu einander stehen, so liegt die Hauptaufgabe bei der Anordnung des Unterrichts darin, dafs erstens die Lehrstoffe für einander bestimmt, dann aber auch auf einander bezogen und verknüpft werden. Über die aus vorstehenden Punkten sich ergebenden Consequenzen handelt die Didaktik nach den drei Begriffen: Statik, Propädeutik, Concentration des Unterrichtes.“ Der Unterrichtsmethoden gibt es ursprünglich zwei, nämlich die analytische und die synthetische, aus deren passender Verbindung eine dritte, die genetische, hervorgeht, welcher ihrerseits wieder die dogmatische entgegengesetzt ist. Der allgemeinen Didaktik steht die specielle gegenüber, welche nach der Natur der Lehrgegenstände, nach dem Alter, dann nach dem Geschlechte der Lehrlinge in eine objective, progressive- und sexuelle geschieden werden kann.

Der praktischen Pädagogik, zu der wir nun uns wenden und die wir auch die angewandte nennen könnten, wird es nicht leicht, die große Mannigfaltigkeit der Lebensformen, in denen die pädagogischen Principien zur Anwendung gelangen, unter die Herrschaft weniger Begriffe zu bringen. Zur allgemeinsten Orientierung bieten sich zunächst die Begriffe der ungetheilten und der getheilten Erziehung, dann jene der Einzel- und Massenerziehung dar. Ungetheilt wird eine Erziehung heißen können, wenn die diätetischen, didaktischen und hodegetischen Veranstaltungen derselben von einem einzigen Mittelpunkte ausgehen. Die Concentrierung sämmtlicher Erziehungsthätigkeiten innerhalb der Schranken eines einzigen Lebenskreises kann entweder in Folge einer natürlichen, in der gemeinsamen Abstammung liegenden und darum in engeren Grenzen eingeschlossenen Verbindung oder auf Grund einer planmäßig veranstalteten und eben darum in größerer Ausdehnung mit sich führenden Vereinigung stattfinden. Beide Verhältnisse haben bei aller Verwandtschaft so viel eigenthümliches, daß sie einer gesonderten Betrachtung bedürfen. Demnach hat die Wissenschaft zu handeln 1. von der Familien- oder Hauserziehung, welche als eingetheilte Einzelerziehung angesehen werden kann, und 2. von der Anstalts-, Alumnat- oder Institutserziehung, welche eingetheilte Massenerziehung ist. Demnach zerfällt die Lehre von der ungetheilten Erziehung in die Hauspädagogik und in die Alumnatspädagogik. — „Das Bedürfnis einer völligen Theilung der Erziehungsarbeit führt auf den Begriff der Schule als einer Anstalt, welcher vorzugsweise der Anbau des kindlichen Gedankenkreises übergeben wird. Da nun im Begriffe einer Anstalt die Unterscheidung eines übergeordneten und eines untergeordneten Elementes begründet ist, so hat die Scholastik als die Wissenschaft von der Schule zu handeln 1. von dem Schulregimente, 2. von dem Schuldienste.“ Das Schulregiment behandelt wieder: a) die Organisation, b) die Dotation, c) die Inspection des Schulwesens und d) die Schulverfassung. Da sich ferner der Schuldienst entweder auf das Innere der Schule oder ihre Stellung beziehen, das erstere aber theils im Lernen, theils im Thun der Schüler gefunden werden kann, so handelt die Lehre vom Schuldienste 1. vom Schulunterrichte und den dahin abzweckenden Thätigkeiten; 2. vom Schulleben und der auf Pflanzung und Erhaltung einer Schulordnung gerichteten Wirksamkeit; 3. von dem Schulverkehr und den durch die Verhältnisse zu Familie, Gemeinde und Schulorganismus geforderten Veranstaltungen des Lehrers. — Der besondere Theil der praktischen Pädagogik bezieht sich auf die besonderen Arten der Alumnate und Schulen, zu deren Entstehung die Verschiedenheit des

Alters, des Geschlechtes, so wie das Vorhandensein abnormer Lebensverhältnisse hinführen. Bei den Schulen liegt noch eine weitere Besonderheit im Umfange und in der Anlage des Lehrgebietes. Dieser Theil handelt demnach a) von Kleinkinderschulen, b) Mädcheninstituten und c) pädagogischen Heilanstalten, zu denen einerseits die Blinden- und Taubstummenanstalten, andererseits die Idiotenanstalten und die Rettungshäuser für die verwahrloste Jugend gehören. Was schließlich die Schulen betrifft, so wäre eine Gymnasial-, Realschul- und Volksschulpädagogik zu unterscheiden, da man von allen eigentlichen Fachschulen, welche speciellen Lebenszwecken und nicht der Erziehung dienen, absehen muſs. Zur besseren Übersicht dient die Tabelle nebenan.

Literatur: Wörlein, Pädagogische Wissenschaftskunde. Erlangen 1826. — Hergang, Pädagogische Real-Encyklopädie. 2. Aufl. Grimma und Leipzig 1851. — C. Münch, Universallexikon der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 3. Aufl. Augsburg 1858—60. — A. Wittstock, Encyklopädie der Pädagogik im Grundriſs. Heidelberg 1865. — Herm. Rolfus und Adolph. Pfister, Real-Encyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Principien. 2. Aufl. Mainz 1874. — K. A. Schmid, Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Leipzig. Band I bis X. 1859—1875. — K. V. Stoy, Encyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik. 2. Aufl. Leipzig 1878. — J. C. Petzoldt, Handwörterbuch für den deutschen Volksschullehrer. 2. Aufl. Leipzig 1878. — Sammelwerke: Pädagogische Bibliothek, eine Sammlung der wichtigsten pädagogischen Schriftsteller, hrsg. von Karl Richter. Leipzig 1876—78. — Bibliothek pädagogischer Classiker, eine Sammlung der bedeutendsten pädagogischen Schriftsteller, herausgegeben von Herm. Beyer. Langensalza 1874—78. — Pädagogische Classiker. Auswahl der besten pädagogischen Schriftsteller aller Zeiten und Völker. Mit krit. Erläuterungen versehen. Hrsg. unter der Red. v. Dr. Gustav Adolf Lindner. Wien 1877—82. — Pädagogische Studien. Herausgegeben von Dr. Wilhelm Rein. Wien 1881. — F. C. Keller, Deutsche Schulgesetzsammlung. Berlin 1872—1882.

Englisches Schulwesen. Bei dem freien, praktischen Sinne der Engländer und bei dem offen erklärten Widerwillen der englischen Aristokratie und der ihr dienenden hohen Geistlichkeit gegen aufklärende Volkserziehung nahm ihr Schulwesen eine ganz eigenartige Entwickelung. Länger als in jedem anderen Lande muſste dasselbe den bevorzugten materiellen Interessen nachstehen und auf die Selbsthilfe der Bevölkerung angewiesen bleiben. Bis auf den Anfang unseres Jahrhunderts lag die allgemeine Volkserziehung völlig darnieder. Erst Robert Raikes, Begründer des Gloucester-Journals (1735—1811), lenkte die öffentliche Aufmerksamkeit auf die allgemeine Verwahrlosung der englischen Jugend. Er sammelte in Gloucester die zuchtlose Jugend an Sonntagen in der Kathedrale und bestellte Lehrer und Lehrerinnen, welche sie zwischen den Gottesdiensten unterrichteten. Der günstige Erfolg verbreitete die Sonntagsschulen weiter und 1785 bildeten sich nach seinen Ideen „the society for the support and encouragement of sundayschools throughout the British dominions“. Mit allgemeiner, aber nicht staatlicher Unterstützung wurde hiemit der Anfang der Volkserziehung in England ins Werk gesetzt und die Sonntagsschule bildete die Grundlage derselben. Mehr als die Hälfte der Kinder von England und Wales besucht Sonntagsschulen. — In England war die Erziehung von jeher Sache der Familie, der Genossenschaften und Vereine, überhaupt ein Gegenstand der freien Bestimmung und unbegreiflicher Vernachlässigung der Eltern. Die Regierung hätte gegen das Parlament nicht wagen dürfen, in dieser Sache die Initiative zu ergreifen. So blieb zur Hebung des Schulwesens nichts als der allerdings sicherste, aber langsame Weg der Überzeugung von der Zweckmäßigkeit und Nothwendigkeit der Volksbildung. Die letzten Siege der Deutschen, die man hier dem deutschen Schulmeister zuschrieb, thaten die Hauptsache dabei. Dazu kam noch die Schwierigkeit, passende Lehrkräfte zu finden. Aus dieser Noth half die Einführung der Bell-Lancaster'schen Methode (s. d.) oder des Monitorensystems, das die rasche Einführung des Volksschulwesens ohne Schulgesetz

möglich machte. 1805 wurde die „British and Foreign School Society“ gegründet, die rasch aufblühte, obwohl Lancaster selbst, durch pecuniäre Schwierigkeiten genöthigt, die Betheiligung daran aufgab und nach Amerika gieng, wo er nach vielen Wechselfällen des Schicksals 1838 starb. Diese Gesellschaft ruhte, wie andere um diese Zeit gestifteten Gesellschaften auf einer allgemein christlichen Grundlage mit Ausschluss alles Confessionellen. Die Bibel wurde ohne Anmerkung oder Erklärung in der Schule gelesen; und dies schien das einfachste Mittel zu sein, um Kinder der verschiedensten Religionsparteien in einer Schule zu vereinigen. — Das Volksschulwesen in England wurde durch Bell und Lancaster gegründet. Im Jahre 1800 gehörte noch der Unterricht der armen Kinder zu den Ausnahmen, und 33 Jahre später, also 1833 war schon das Verhältnis der Schüler der Tagschulen zu der ganzen Bevölkerung wie 1 zu 11. Auch die Regierung nahm sich nun des Volksunterrichtes an und unterstützte diesen Zweck 1832 mit 20.000 Pfund, einer beschämend kleinen Summe, und 1856 wurde eine eigene Unterrichtsabtheilung der Regierung geschaffen. Eine im April desselben Jahres auf Schulpflichtigkeit angewiesene Bill John Russel's wurde jedoch im Unterhause mit großer Majorität abgewiesen. Die englische Aristokratie hat sich planmäßig einer allgemeinen Volkserziehung und ganz besonders der der untern Classen widersetzt und durch ihre Majorität im Parlament jede Beförderung der Erziehung durch Gesetzgebung hintertrieben, oder ihren oligarchischen Interessen ungefährlich gemacht. Jetzt wird es besser. Die Regierung unterstützte die Schulen und knüpfte diese Unterstützung an den regelmäßigen Schulbesuch der Kinder, behielt sich aber das Recht der Inspection vor. Übrigens ist man in England entschieden gegen die Monopolisierung des Unterrichts durch den Staat, weil dieselbe gegen die englischen angeblichen Grundsätze über Freiheit, das heißt, gegen den usurpierten Einfluss der Aristokratie ist. Nachfolgende Tabelle gibt eine Übersicht über den Entwickelungsgang der englischen Volksschule und auch über das Verhältnis der Volksschulen nach den verschiedenen Religionsparteien.

Englische Volksschule (nach den verschiedenen Religionsparteien)	**Anzahl der Schulen.** Zeit der Gründung der Schulen.						**Schulen** im Jahre 1851	
	Vor 1801	1801 bis 1821	1821 bis 1831	1831 bis 1841	1841 bis 1851	Unbestimmt	Anzahl der Schulen	Anzahl der Schüler
Englische Staatskirche	709	1106	897	2002	3448	409	8571	801507
Wesleyaner	7	24	19	71	277	21	419	44355
Independenten	8	21	21	95	269	17	431	47406
Katholiken	10	24	28	69	166	14	311	38583
Juden	2	—	1	4	2	1	10	1234
Andere Confessionen	23	31	21	57	195	7	335	33341
Nichtconfessionelle Schulen . . .	7	83	34	119	247	28	518	83659

Um die Sonderbestrebungen der confessionellen Körperschaften, der Hochkirche, der Dissenter und der Katholiken, der Schule einen confessionellen Charakter aufzudrücken, zu beseitigen und dadurch ein gewisses Einvernehmen zu Stande zu bringen, sucht man auch in England die Schule von der Kirche zu emancipieren, und an der Stelle des kirchlichen Einflusses jenen der Ortsgemeinde zu setzen. Dies geschah in den Sechziger-Jahren, nicht in der Form so heftiger Kämpfe, wie auf dem Continente, sondern auf dem Wege

praktischer Berathschlagungen und kluger Compromisse, aus denen die Educationsacte vom Jahre 1870, das erste Schulgesetz für England, hervorgieng. Nach derselben bleiben alle bisher bestehenden Schulen, die von kirchlichen Gemeinschaften gegründet wurden, unangetastet, erhalten vom Staate Unterstützungen, die von den Erfolgen bei den öffentlichen Prüfungen abhängen, dürfen jedoch keine Zuschüsse von den Ortssteuern beanspruchen und sind von den Communen ganz unabhängig. Der confessionelle Unterricht ist erlaubt, der Staat überwacht denselben jedoch nicht, und die Inspectoren müssen von religiösen Prüfungen absehen. Der Religionsunterricht ist nicht obligatorisch und die Eltern haben das Recht, ihre Kinder während der Stunden des Religionsunterrichtes der Schule zu entziehen. Durch Nichtbeachtung dieser Vorschrift wird die Staatshilfe verwirkt. Ein Schulgesetz für Schottland folgte später. Verbesserungen werden hinzugefügt. Wo jetzt Mangel an Schulen ist, hat das Erziehungsdepartement über die Anzahl der Kinder und die bestehenden Schulen genaue Nachfrage zu halten und bestimmt entweder die Zahl der neu zu errichtenden Schulen und Classen, oder stellt Anforderungen für die Verbesserung des Unterrichts und bestimmt einen Zeitraum, in welchem die Ortschaft dem Mangel durch eigene Anstrengung abhelfen muss. Geschieht dies nicht, so wird ein Schulamt, School Board genannt, zusammengestellt, bei dessen Wahl alle Steuerpflichtigen der Stadt und der Gemeinde Stimme haben. Die Zahl der Mitglieder dieses Schulamtes beträgt 5 bis 15. Das Amt ist ein unbesoldetes Ehrenamt, wird aber wegen seiner Wichtigkeit stark begehrt. Alle drei Jahre findet eine Neuwahl statt. Dieses Schulamt ist nun verpflichtet, in einer bestimmten Frist die nöthigen Schulen herzustellen und die Leitung derselben zu übernehmen. Es sorgt für die Einrichtung der Schulen, bestimmt die Höhe des Schulgeldes, erlässt den Armen dasselbe, darf Freischulen errichten, Industrieschulen unterstützen und selbst gründen, wählt die nöthigen Beamten, stellt die Lehrer an, besoldet und entlässt sie nach Belieben und hat das Recht, Ausführungsvorschriften für einen District zu erlassen und Schulsteuern auszuschreiben. Die auf diese Weise entstehenden Schulen werden durch locale Besteuerung unterhalten, die aber nicht 3 Pence per Pfund Sterling von den jährlichen Einkünften des Eigenthums in der Stadt oder Gemeinde, in welcher das Schulamt sich bildet, überschreiten darf. Außer den Schulen, die dem Schulamte unterstellt sind, gibt es noch eine Menge Privatschulen, deren Verwaltung in den Händen von Privaten liegt; doch haben diese, falls sie Staatszuschüsse erhalten, sich einer staatlichen Inspection zu unterwerfen. An der Spitze der Schulverwaltung steht die Oberschulbehörde, Committee of Council for Education. Die Hauptthätigkeit derselben fällt dem Vicepräsidenten und seinen Secretären zu. Das Land zerfällt in 4 Hauptschuldistricte, die wieder in 80 Districte eingetheilt sind. Für jeden Hauptdistrict sind 2 Seniors (Oberschulinspectoren) für die Schulen und 2 für die Seminare aufgestellt. Unter diesen stehen etwa 90 wissenschaftlich gebildete Hauptinspectoren, denen 72 seminaristisch gebildete Hilfsinspectoren zur Seite stehen. Diese haben alljährlich unter Mitwirkung der Hauptinspectoren die Schulprüfungen abzuhalten. Der Unterricht ist obligatorisch, der Schulzwang streng, doch wohlwollend. Einem Armenpflegercomité steht die Befugnis zu, den Schulbesuch zu erzwingen, in gewissen Fällen kann eine Commission des Gemeinderathes das besorgen. Die Bemühungen der Liberalen, die Schulräthe allgemein einzuführen, sind mit Erfolg zurückgewiesen. Eine genügende Prüfung im Lesen, Schreiben und Rechnen erlaubt dem Kinde schon im 11. statt 13. Jahre zur Arbeit zu gehen. Es ist die Vorsorge getroffen, Strolche und Taugenichtse in Zwangsarbeitsschulen unterzubringen. Die Wahl der Schule ist den Eltern grundsätzlich freigelassen. Im Jahre 1872 errichtete der Staat die sogenannten School Boards, d. h. in den Districten, wo bisher noch keine Schulen existierten, wurde eine Commission gewählt und diese hatte für die Errichtung und Ausstattung der Schule zu sorgen. Der Staat übernahm die Kosten und gewährte zugleich allen übrigen Volksschulen, die vorher durch

freiwillige Beiträge und Subscriptionen erhalten waren, einen bestimmten jährlichen Zuschufs. Dafür stehen sie jetzt alle unter der Inspection des Staates. Board School heißt eine Volksschule mit ihrer Aufsichtsbehörde. Sie steht jedoch in keinem Zusammenhange mit jenen Privat-Volksschulen, die unter Aufsicht der einzelnen Kirchen stehen. Der einzige Centralpunkt der Volksschulen Englands ist jetzt die Staatscontrole. — Was die Kosten des Volksschulsystems anbelangt, zeigen sich daselbst Verhältnisse ganz besonderer Art. Die privaten oder freiwilligen Volksschulen werden, wie schon erwähnt, durch Beiträge u. s. w. erhalten, zu denen der Staat jährlich einen Zuschufs gibt, während die Boards School hauptsächlich vom Staate erhalten werden. Die Ausgaben beliefen sich im Jahre 1875 für sämmtliche Volksschulen in England auf ungefähr 4,913.529 Pfund Sterling oder 57,324.505 Gulden österr. Währung. Seit 1870 bis 1879 hat England für den Volksschulunterricht mehr als 40 Millionen Pfund Sterling oder mehr als 453 Millionen Gulden ausgegeben. Um die Kosten wenigstens theilweise zu decken, hat das Volk eine Schulsteuer, welche jedoch nur die Hausbesitzer trifft. Diese müssen 6% von dem Miethzinse als Steuer entrichten, eine Last, die Manche hart trifft.

Was die Vorbildung der Lehrer anbelangt, werden dieselben in einem zweijährigen Lehrcursus im Seminar vorbereitet. Die Lehramtszöglinge haben daselbst jährlich 15 Pfund Sterling oder 175 Gulden zu zahlen. Nach diesen 2 Jahren wird das Abgangsexamen gemacht, welches außer einer Probelection in der Seminarschule ein schriftliches ist. Die Examinanden erhalten dann ein Zeugnis 2. oder 3. Grades. Der erste Grad wird erst durch längere vorzügliche Dienstzeit erworben und zwar nur von denjenigen, welche durch ein Examen den 2. Grad erworben haben. Das Seminargebäude besteht in der Regel aus einem Vorderhause, in welchem sich die Wohnung des Directors, die Bibliothek und die Hörsäle befinden, dann aus den zu beiden Seiten nach hinten angebauten Flügeln und dem diese wieder mit einander verbindenden Hintergebäude. Das Ganze bildet ein Viereck, in dessen Mitte sich meist ein Garten befindet. Der eine Flügel enthält den Arbeitssaal und die Schlafzimmer für die Lehrer, der andere dasselbe für die Lehrerinnen. Solcher Seminare (für beide Geschlechter) gibt es in England und Schottland 40 und es werden dieselben gegenwärtig von ungefähr 6000 Studenten besucht. Dieselben entlassen jährlich über 2000 geprüfte Lehrer, so dass der bestehende Lehrermangel mit der Zeit verschwinden muss. Bei den Reifeprüfungen, welche nur in der schriftlichen Beantwortung von gedruckten, jedem Schüler vorgelegten Fragen bestehen, corrigieren nicht die Lehrer des Seminars, sondern eigens vom Staate bestimmte „Examiners“. Die Gegenstände, welche das Examen umfasst, sind folgende: Lesen und Hersagen auswendig gelernter Gedichte (200 bis 300 Zeilen sind vorgeschrieben); Schön- und Richtigschreiben; Fragen über die Schulleitung, englische Grammatik und Aufsatz; Geographie (mathematische, physische und politische) mit besonderer Berücksichtigung des Kartenzeichnens; Geschichte (hauptsächlich englische), Algebra, Arithmetik und Anfänge der Trigonometrie; Lehrerinnen werden nur in Arithmetik geprüft; Geometrie, Lehrerinnen statt derselben Nähen, Ausschneiden u. s. w., Ökonomielehre, Vocalmusik und Zeichnen. — Die Anzahl der Lehrer und Schüler ist in England stets im Wachsen begriffen; im Jahre 1870 hatten z. B. nur 12.467 Lehrer das Reifezeugnis erhalten, 1877 schon 24.841. Das Gehalt der ordentlichen Volksschullehrer mit Seminarbildung beträgt durchschnittlich in England 115 Pfund Sterling oder 1340 Gulden und in Schottland 135 Pfund Sterling oder 1575 Gulden; dasjenige der Lehrerinnen 70 Pfund Sterling oder 816 Gulden. Außer den durch das Seminar vorgebildeten Lehrern, den trained teachers, gibt es noch certificated teachers, welche sich ohne Seminar ein Befähigungszeugnis erworben haben. Um dem Lehrermangel entgegenzutreten, hat man auch Lehrer ohne jegliches Zeugnis (registered teachers) angestellt; doch erhalten letztere keine staatlichen

Unterstützungen. Das Schullehrerpersonal Englands beträgt nach der Zählung vom Jahre 1879 28.000 ordentliche Lehrer und 5700 Hilfslehrer; gleichzeitig fungiren 31.000 vorgerückte Schüler beiderlei Geschlechtes als Hilfslehrer. Für den Fall, dass sämmtliche schulpflichtige Kinder 73,950.000 zum Schulbesuch angehalten werden, würden 33.000 ordentliche Lehrer erforderlich sein. Im Laufe des Schuljahres 1879 wurden 1112 Schulen eröffnet, und zwar 506 durch freiwillige Anstrengungen und 606 durch die Schulämter. Der Schulbesuch hat sich um 11% erhöht. In England und Wales sind gegenwärtig Schulplätze für 3,950100 Kinder vorhanden oder 8% mehr als im vorhergehenden Jahre. Der Schulzwang ist in England insofern nicht allgemein, weil er nicht durch das Gesetz vorgeschrieben wird, sondern es nur den Schulämtern gestattet ist, ihn durch besonderen Beschluss für ihren Bezirk in Anwendung zu bringen. Um den Schulbesuch zu überwachen, werden fast in jedem Bezirke Schulwächter aufgestellt, welche gegen eine Vergütung von 100 Pfund Sterling die Verpflichtung haben, in den Straßen herumzugehen und in den Häusern ihres Districtes nachzufragen, ob die Kinder die Schule besuchen. Herumtreibende Kinder im Schulalter haben sie zur Schule zu schicken und solche, welche ihre Kinder zu Hause behalten, zu ermahnen. Im Wiederholungsfalle werden die Eltern am Magistrate angezeigt und mit einer Geldbuße gestraft. Hilft alles dies nicht, so wird das Kind auf Kosten der Eltern in eine Besserungsanstalt gegeben. Der Schulzwang besteht daher fast überall auch ohne Gesetz.

Literatur: Wehrhahn, Das Volksschulwesen in England. Hannover 1876.

Enthymema ist ein einfacher unvollständiger Schluss, welcher entsteht, wenn man in einem vollständigen kategorischen Schlusse eine Prämisse weglässt. Ist die ausgelassene Prämisse der Obersatz, so entsteht ein Enthymema der 1. Ordnung; ist es der Untersatz, ein Enthymema der 2. Ordnung, z. B. der Geiz ist ein Laster, also ist der Geiz verwerflich — oder: Jedes Laster ist verwerflich, also ist auch der Geiz verwerflich. Es ist leicht, in beiden Fällen die fehlende Prämisse zu ergänzen. — Diese Schlüsse gewähren eine vortheilhafte Abkürzung des Denkens und der Rede und sind sehr gebräuchlich. Es wäre nutzlose Weitläufigkeit, wollte man jedesmal, so oft man sich der Operation des Schließens im Denken bedient, alle Bestandtheile des Schlusses in vollständiger Auseinandersetzung anführen; das Schließen ist uns vielmehr durch die beständige Übung desselben so geläufig geworden, dass man sich bei der Darstellung eines Schlusses, ohne Gefahr misszuverstanden zu werden, Kürzungen erlauben darf. Diese Kürzungen müssen jedoch so beschaffen sein, dass keiner der drei Hauptbegriffe eines einfachen vollständigen Schlusses durch dieselben herausfällt, weil in diesem Falle die Ergänzung des unvollständigen Schlusses im Denken nicht möglich wäre.

Epée. Charles Michel de l'Epée, der Gründer der französischen Schule für Taubstummenbildung (siehe Taubstummenunterricht), ward am 25. November 1712 zu Versailles geboren, wo sein Vater als kgl. Architekt angestellt war, und widmete sich dem geistlichen Stande. Als er jedoch nach Vollendung seiner Studien, 17 Jahre alt, zum Empfange der Priesterweihe sich meldete, und die damals in Folge der jansenistischen Religionsstreitigkeiten eingeführte Glaubensformel, als seiner Überzeugung entgegen, zu unterzeichnen sich weigerte, empfing er zwar die Priesterweihe, wurde aber von jeder Bewerbung um ein kirchliches Amt ausgeschlossen. (Cornelis Jansen (1585—1638) war niederländischer Theolog und trat den Jesuiten in seinem Werke „Augustinus" entgegen. Der Jansenismus fand besonders in Frankreich Anhänger, welche vom Papste und auch vom Könige Ludwig XIV. gewaltsam unterdrückt wurden.) Er wandte sich daher jetzt der Rechtswissenschaft zu, und trat nach Beendigung seiner Studien als Parlaments-Advocat

in die gerichtliche Praxis ein. Allein die Geschäfte dieses, ohnehin bloß mit Widerwillen auf den Wunsch seines Vaters gewählten Berufes sagten seinem sanften und friedlichen Gemüthe in keiner Hinsicht zu, und er kehrte bald wieder zu seinen früheren Studien zurück. Er wurde später vom Prälaten Bossuet zu Troyes zum Canonicus und Prediger seiner Diöcese befördert, vom Erzbischofe von Paris, de Baumont, aber wegen seiner jansenistischen Grundsätze seines Amtes entsetzt und ihm sogar der Religionsunterricht untersagt Von jetzt an lebte er in stiller Zurückgezogenheit in Paris von dem unbedeutenden Erbtheile seiner Eltern. Im Jahre 1755 entschloss er sich aus Mitleid zum Unterrichte zweier taubstummen Mädchen in Paris. Der glückliche Erfolg seiner Bemühungen bewog ihn, sein Leben diesem Berufe zu widmen. Daher gründete er im Jahre 1760 ohne anderes Vermögen als eine kleine Rente (von 12.000 Franken) auf eigene Kosten in Paris eine Taubstummenschule, welche er bald auf den Montmartre verlegte, und in eine förmliche Erziehungsanstalt verwandelte. Der Erziehung und Verpflegung seiner Zöglinge opferte er sein ganzes Vermögen, und versagte sich nicht selten selbst das Nothwendigste. Eine Unterstützung für die Anstalt wurde ihm erst 1785 von Ludwig XVI. bewilligt. Die Erfüllung seines sehnlichsten Wunsches hingegen, seine Anstalt zu einer öffentlichen erhoben zu sehen, erlebte er nicht, da er im Jahre 1789 starb und seine Anstalt erst 1791 in ein königliches Institut verwandelt wurde. — Von seinen Schriften sind besonders wichtig: 1. Institution des sourds et muets, ou Recueil des exercices soutenus par les sourds et muets pendant les années 1771—74 avec les lettres, qui ont accompagnè les programmes de chacun de ces exercices. Paris 1774. — 2. Institution des sourds et muets, par la voie des signes methodique. Paris 1771. — 3. De la veritable manière d'instruire les sourds et muets, confirmée par une longue experience. Paris 1784 (eigentlich eine zweite verbesserte Auflage der früheren Schrift). — De l'Épée ist lange Zeit für den eigentlichen Schöpfer und Begründer der Taubstummenbildung angesehen worden und hat nicht bloß alle seine Vorgänger, sondern auch Heinicke's Verdienste völlig verdunkelt. Das rührt nicht allein von seinem Wohnsitze in dem tonangebenden Paris her, dessen zahlreiche Besucher seinen Ruf in allen Gegenden ebenso verkündeten wie seine zahlreichen Schüler, deren Ausbildung er sich mit großem Eifer angelegen sein ließ: es rührte davon her, dass er bedeutender war als alle seine Zeitgenossen, die sich mit der Taubstummenbildung abgaben, dass er, der sich seine Theorie und Praxis ganz selbständig a priori construirt hatte, dieselbe wissenschaftlich zu begründen und was er erforscht, erfahren, erprobt und erkannt hatte, ohne alle Geheimnisthuerei öffentlich zu vertheidigen verstand, während Heinicke mit seiner „Erfindung" sehr zurückhielt und dieselbe als Familiengeheimnis anderen nur um hohen Preis mittheilen wollte. — Kaiser Josef II. überwies ihm bei seinem Aufenthalte in Paris zwei Österreicher, Stock und May, zur Ausbildung als Taubstummenlehrer, begeistert, wie er sagte, von dem Triumphe, große und erhabene Ideen auch in diesen von der Natur und den Menschen verwahrlosten Wesen erwecken zu können: es sind die beiden ersten Directoren des Taubstummeninstitutes in Wien, welches erst in der letzten Zeit aufgehört hat, ein exclusiver Vertreter der französischen Schule zu sein. Die französische von Epée gegründete Schule besteht noch jetzt neben der deutschen von Heinicke gegründeten derart, dass die romanischen Nationen vorwiegend der französischen und die germanischen größtentheils der deutschen folgen.

Epicherema ist ein zusammengesetzter Schluss, welcher entsteht durch eine Aneinanderreihung einfacher zusammengezogener Schlüsse. Diese letzteren enthalten nichts anderes als den Schlusssatz unter Beifügung des Mittelbegriffs. Da hiemit die drei wesentlichen Glieder eines einfachen Schlusses gegeben sind, so kann daraus die reine Form des voll-

ständigen Schlusses leicht hergestellt werden. Z. B. Die *Seele* ist *unsterblich*, weil sie *einfach* ist. Dieser zusammengezogene Schluss würde vollständig lauten: Das Einfache ist unsterblich, die Seele ist einfach, also ist sie unsterblich. Das Epicherema ist also nichts anderes, als ein Schluss nach der ersten Figur von der Form:

M ist P wegen N
S ist M wegen O
Also: S ist P.

Z. B.: Die Lüge ist verwerflich, weil sie unsittlich ist; Heuchelei ist eine Lüge, weil sie absichtliche Entstellung der Wahrheit ist — also ist die Heuchelei verwerflich. Hier ist jede Prämisse ein einfacher zusammengezogener Schluss. Durch Vervollständigung derselben und richtige Gruppierung der Prämissen lässt sich das Epicherema auf die Form eines Kettenschlusses bringen. Das Epicherema hat nicht den eleganten Bau des Kettenschlusses, aber es sagt unserem Denken insofern zu, als hier der zusammengesetzte Schluss noch den Typus des einfachen beibehält und daher in seinen Haupttheilen: Obersatz, Untersatz und Schlusssatz, leichter zu übersehen ist. In der oratorischen Rede gibt er eine vollkommene Gliederung derselben nach diesen Bestandtheilen und wird daher mit Vorliebe gebraucht, wobei wegen der Häufung der Mittelbegriffe Obersatz und Untersatz nicht selten auf *conjunctive* Schlüsse zurückzuführen sind. — Die Rede Cicero's pro Milone bewegt sich in folgendem, zu einem Epicherema erweiterten Schluss: „Es ist erlaubt, denjenigen zu tödten, der unserem Leben nachstellt (Obersatz, begründet durch Natur- und Völkerrecht und durch Beispiele). Clodius ist derjenige, der dem Leben eines Anderen (des Milo) nachgestellt hat (Untersatz, begründet durch das Zusammentreffen der Umstände) — also war es erlaubt, den Clodius zu tödten."

Erasmus. *Desiderius Erasmus*, geb. 1467 zu Rotterdam, gest. 1536 zu Basel, wurde nach dem Tode seiner Eltern von seinen Vormündern genöthigt, in das Kloster Emaus bei Gouda zu treten, wo er das Unwesen des Mönchthums kennen lernte. Nachdem er 1492 die priesterliche Würde empfangen hatte, reiste er nach Paris, um von nun an hier und auf Reisen in England und Italien in rastloser Thätigkeit den humanistischen Studien zu obliegen. Er gab heraus und übersetzte eine Menge Classiker und Kirchenväter, und edierte zuerst im Jahre 1516 den Grundtext des neuen Testaments. Ausgestattet mit einer gründlichen Gelehrsamkeit, einem geläuterten Geschmack und treffendem Witz, wagte es Erasmus, das Mönchthum in seiner ganzen Roheit und Verkommenheit aufzudecken. Seine höchst beachtenswerten pädagogischen Ansichten hat er in mehreren Schriften niedergelegt. Die Principien des stilistischen Unterrichts behandelt er in der Schrift „de conscribendis epistolis", die Familienerziehung im letzten Abschnitte der „Christiani matrimonii institutio". Andere Erziehungsschriften sind „de pueris statim ac liberaliter instituendis", „de civilitate morum puerilium" und sein „Ciceronianus, sive de optimo dicendi genere", worin er jene Secte von Ciceronianern verspottet, welche die Jugend vom Lesen anderer Autoren zurückschrecke, um sie zur abergläubischen Nachahmung des einzigen Tullius zu zwingen, ohne ihm selbst in ihrer Gesinnung irgendwie nahe zu stehen. Schöpferisch trat Erasmus in der Theorie der Pädagogik auf, indem er durch seine trefflichen Erziehungsgrundsätze, die in der neueren und neuesten Zeit ihre volle Bestätigung finden sollten, in der hervorragendsten Weise an der Reformation des Schulwesens Theil nahm. Ausgehend von der Wichtigkeit der Ehe für die Kindererziehung, behandelt Erasmus sodann die Frage, wann mit dem Unterrichte zu beginnen sei; und gelangt zum Resultate, dass das Kind erst nach dem siebenten Lebensjahre geeignet sei, den Händen des Erziehers übergeben zu werden, der die intellectuelle und religiös-sittliche

Erziehung in gleicher Weise berücksichtigen soll. Ein ganz besonderes Gewicht legt Erasmus in ähnlicher Weise wie der berühmte Erziehungstheoretiker der Römer, Quintilian, auf die Wahl des Lehrers. So lange die Knaben noch klein sind, halte man sie mit einem Erzieher zu Hause; hier muss der Grund aller Erziehung gelegt werden, welcher darin besteht, dass die Eltern wissen, was sie lehren sollen, die Kinder aber gehorchen. Beim Unterrichte muss zunächst auf die Erlernung der griechischen und lateinischen Grammatik Rücksicht genommen werden; erst nach erlangter Sprachkenntnis kann man sich zur Sachkenntnis wenden, die am besten aus den griechischen Schriftstellern als den eigentlichen Quellen der Wissenschaften zu schöpfen ist. Doch neben dieser Hochschätzung des classischen Alterthums legt Erasmus ein hohes Gewicht auf die streng christlich-religiöse Erziehung und verbindet so das classische Alterthum und das Christenthum zur harmonischen Einheit.

Wiewohl Erasmus bei den Mönchen im Verdachte stand, als sei er ein geheimer Anhänger Luther's, ist er doch der katholischen Kirche treu geblieben und hat auch einen sehr geschätzten Katechismus geschrieben.

Literatur: Heß, Erasmus von Rotterdam. Zürich 1790. — H. Escher, Erasmus von Rotterdam. In dem historischen Taschenbuche von Fr. von Raumer. Neue Folge. 4. Bd. 1843.

Erstes Schuljahr. Elementarclasse. Des Kindes erstes Schuljahr bezeichnet den hochbedeutsamen Schritt vom freien Spielleben des Hauses in die Gebundenheit der Schule, und seine vornehmste Aufgabe liegt darin, das Kind *schulfähig* zu machen. Diese Aufgabe ist keine geringe, wenn man den Contrast erwägt, welcher zwischen der Heiterkeit des freien häuslichen Treibens und dem Ernste der schulmäßigen Beschäftigung obwaltet. Von der Art und Weise, wie sich dieser Übergang vom Hause zur Schule vollzieht, d. h. wie das Kind in das Schulleben eingeführt wird, hängen in der Mehrzahl der Fälle alle späteren Unterrichtserfolge ab. Dieser bedeutsame Schritt muss also *allmälich* und mit möglichster Umsicht ausgeführt werden. Mit den Gewohnheiten des freien häuslichen Lebens darf nicht plötzlich gebrochen werden; man muss vielmehr das Kind erst nach und nach in die strenge Schulsitte einführen; daher kein plötzliches Hervortreten einer strengen Stundeneintheilung, keine Sucht, das Kind mit einer Fülle von Kenntnissen zu überschütten, vor allem aber keine Buchstaben und Ziffern. Diese sollen, so sehr auch engherziges Festhalten an den alten Schultraditionen dagegen sich sträuben mag, erst im zweiten Schuljahr auftreten. Dem *Stoffe* nach ist der Unterricht im ersten Schuljahre *Gesinnungs- und Anschauungsunterricht*, an welchen sich die dem Kinde ohnehin sympathischen Übungen im Zeichnen, Singen und Turnen in elementarer Einfachheit mit Ausschluss alles Kunstgemäßen nebst etwas Rechnen anschließen. Die Concentration des Unterrichts (s. d.) muss in dem ersten Schuljahre eine sehr strenge sein, damit die Spaltung des Bewusstseins nach Lehrfächern nicht zu frühe eintrete, und der Unterricht mit dem übrigen Trachten und Sinnen des Kindes in einem gewissen einheitlichen Zusammenhang erhalten bleibe. Jene bedenkliche Zersplitterung des Bewusstseins in zahllose Vertiefungen, zu denen es an den nöthigen synthetischen Zusammenfassungen so oft mangelt, jene Abstraction von Leben und Wirklichkeit, die der schulmäßige Unterricht mit sich bringt, und die sich bis zur *Anlegung eines zweiten*, mit dem gewöhnlichen Sinnen und Trachten des Schülers fast gar nicht mehr zusammenhängenden *Bewusstseins* steigert, wird ja früh genug eintreten. Überhaupt soll der Unterricht auf dieser ersten Stufe mehr nach Art der durch Erfahrung und Umgang zu Stande kommenden Unterweisungen des wirklichen Lebens vor sich gehen. Den *Gesinnungsstoff* geben selbstverständlich die *religiösen Vorstellungen* her. Leider lastet auf ihm, wie auf der Methode seiner Behandlung der *Bann der Kirche*, die bei ihren Bestimmungen nicht durch *pädagogische*, sondern

durch dogmatische Rücksichten geleitet wird, sich daher um die religiösen Bedürfnisse des Kindes wenig kümmert. Wie Seminardirector Dr. Rein in seiner trefflichen Schrift: „Das erste Schuljahr" richtig bemerkt, herrscht in kirchlichen Kreisen vielfach die Ansicht, das Kind brauche das Auswendiggelernte nicht zu verstehen. Das Verständnis werde später kommen. „Auf dem Gebiete der Religion wagte man also einen methodischen Grundsatz aufzustellen und zu vertheidigen, der von allen übrigen Disciplinen mit wahrhaftem Abscheu zurückgewiesen wurde. So blieb die Methodik des Religionsunterrichtes weit hinter den Errungenschaften der anderen Lehrfächer zurück. Die biblischen Erzählungen als Gedächtnissache behandelt blieben todt in dem Kinde, die Sprüche, Lieder und dogmatischen Sätze als künftiger Schatz überliefert dienten eher dazu, dass der Zögling in Übersättigung von Kirche und Religion sich lossagte." Der Stoff für den Gesinnungsunterricht muss demnach anders gesucht werden, als in dürren dogmatischen Belehrungen und im Memorieren des Katechismus. Die biblischen Geschichten, welche sich sonst zur Unterlage des Gesinnungsunterrichts vortrefflich eignen, halten Ziller, Rein und andere im ersten Schuljahr ihres fremdartigen Charakters wegen für verfrüht und wollen an ihre Stelle Erzählungen (s. d.) setzen, welche dem kindlichen Gemüthe zusagen, insbesondere Märchen, allerdings unter lebhaftem Widerspruch der Traditionspädagogik. Diese kehrt sich gegen die Märchen, „da sie der begrifflichen Ordnung der menschlichen und Naturverhältnisse gegenüber das Leblose beleben, Erdichtetes an die Stelle der Wirklichkeit setzen und über ethische Verhältnisse sich vielfach hinwegsetzen. Die Hingebung der Kinder an die Märchen soll ihre Begriffe von den Dingen und Erscheinungen der Welt verwirren. Daraus entstehe eine solche Vermischung von Wahrheit und Dichtung, dass sie als Vorübung zur Lüge dienen könne. Daher wollen viele die Märchen nicht als ein Bildungsmittel für die Gesinnung, sondern höchstens als gelegentlichen Gegenstand des Spiels in der Weise Basedow'scher Reizmittel behandelt sehen". Am kräftigsten hat sich Professor Ziller für die Märchen als Concentrationsstoff beim elementaren Unterricht ausgesprochen und 12 Märchen der Grimm'schen Sammlung als Leitfaden für den Unterricht im ersten Schuljahr zusammengestellt. Es sind dies mit einer von Director Rein angebrachten Modification folgende: 1. Die Sternthaler; 2. Der süße Brei; 3. Frau Holle; 4. Strohhalm, Kohle und Bohne; 5. Das Lumpengesindel; 6. Der Tod des Hähnchens; 7. Der Wolf und die sieben Gaislein; 8. Der Wolf und der Fuchs; 9. Zaunkönig und Bär; 10. Fundevogel; 11. Die Bremer Stadtmusikanten; 12. Der Arme und der Reiche. Den natürlichen Ausgangspunkt für den religiösen Gesinnungsunterricht bildet das in dem ersten dieser Märchen auftretende Familienverhältnis, durch dessen Idealisierung das Kind zur Vorstellung Gottes erhoben werden soll, wie es Herbart verlangt in den Worten: „Dem Kinde sei die Familie das Symbol der Weltordnung; von den Eltern nehme man idealisierend die Eigenschaften der Gottheit. Nie wird Religion den ruhigen Platz in der Tiefe des Herzens einnehmen, der ihr gebührt, wenn ihr Grundgedanke nicht zu den ältesten gehört, wozu die Erinnerung hinaufreicht, wenn er nicht vertraut und verschmolzen wurde mit allem, was das wechselnde Leben in dem Mittelpunkte der Persönlichkeit zurückließ."

In der Pädagogik der Herbart'schen Schule bildet das Märchen oder vielmehr die passend zusammengestellte Märchenreihe den Leitfaden, nicht bloß für den auf die sittliche Einsicht gerichteten Gesinnungsunterricht, sondern auch für den gleich wichtigen Sach- oder Anschauungsunterricht. Dieser ist im ersten Schuljahr nicht bloß ein methodisches Princip, sondern ein concreter Lehrgegenstand, für welchen Rein wegen seiner vielfachen Beziehungen zu der nächsten Umgebung, der Heimat des Kindes, den passenderen Namen Heimatskunde vorgeschlagen hat (siehe „Anschauungsunterricht"). Die eigentliche Aufgabe des Unterrichts überhaupt ist die Anlage und der Ausbau eines dem Sittlichkeitszwecke möglichst förderlichen Gedankenkreises. Die festen Stützen und eigentlichen

Grundlagen des Gedankenkreises aber sind Anschauungen. Sowie im Völkerleben in den Anfangsstadien der Cultur die sinnliche Anschauung vorwaltet, so auch im Bewusstsein des Individuums während der Kindheit. Ebendeshalb ist der elementare Unterricht im ersten Schuljahre ein Anschauungsunterricht, welchem als „Heimatskunde" die Aufgabe zufällt, die an den Dingen gesammelten, aber unklaren, ungeordneten und unvollständigen Erfahrungen des Kindes zu läutern, zu ordnen und zu vervollständigen. „In der Anschauung liegt das treibende Element unserer Vorstellungen, die Vollkraft unserer gesammten Einsicht, so sehr, dass auch das umfangreichste Wissen ohne die Grundlage der Anschauung lediglich unnützes Wortwissen, todtes Material ist. Die Heimatskunde hat den einzelnen Gedankenkreisen dieses belebende und erfrischende Element zuzuführen, und sollte daher bis zu den obern Stufen hinauf den übrigen Unterricht begleiten. Doch muss sie in den beiden ersten Jahrescursen im größeren Umfange auftreten, da hier in ihr noch die einzelnen realen Unterrichtsfächer zusammengefasst sind, die auf den folgenden Stufen als gesonderte Disciplinen mit besonderen Unterrichtsstunden auftreten. Bedeutsam wird speciell in unserm Falle die Heimatskunde noch aus einem anderen Grunde. Sie hat hier dafür zu sorgen und ist dafür zu sorgen im Stande, dass bei aller durch die Märchen angeregten Phantasiethätigkeit die Schüler doch den realen Boden nicht unter den Füßen verlieren, was ohne sie allerdings befürchtet werden könnte. Mit ihrer Aufnahme in den Unterrichtsplan ist daher zugleich der wichtigste Einwand, den man gegen den Märchenunterricht erhoben, hinfällig geworden." (Rein.) Die anschauliche Heimatskunde wird nun an die einzelnen Märchen derart angelehnt, dass alle in demselben vorkommenden realen Stoffe nach und nach zur Besprechung gelangen, z. B. in den „Sternthalern" die Stube, in welcher das arme Mädchen mit Vater und Mutter früher gewohnt, das Bett, in welchem es geschlafen, die Speisen, die es von den Eltern erhalten, die Kleidungsstücke, die es getragen und nach und nach weggegeben hatte, das Feld, der Wald und alles das, was sich an diese realen Gegenstände an weiteren Vorführungen und Belehrungen anknüpfen läßt. An den Anschauungsunterricht schließt sich in natürlicher Weise das Zeichnen, jedoch nicht im Sinne eines planmäßigen Unterrichts, sondern nach Art des „malenden Zeichnens" der Kinder. Es sind dies Darstellungen mittelst einfacher Striche, welche die Phantasie der Kinder sehr leicht in Stühle, Tische, Fenster, Kämme, Spaten, Häuser, Kirchen u. dgl. ausmalt. Die in den einzelnen Märchen vorkommenden Dinge können auf diese primitive Weise fürs Auge fixiert werden. In ähnlicher Weise schließt sich an den Concentrationsstoff des ersten Schuljahres das „Singen und Sagen" in zwangloser Weise an, wodurch vor allem die Gemüthseite des Kindes angeregt werden soll. Die Poesie tritt in der Form des Kinderreims und des Kirchenlieds auf. Wie gemacht für die Kleinsten sind die so volksthümlichen Kinderpoetereien für Haus, Schule und Spielplatz, die Fingerreime, Abzählreime, Räthsel, Neckverse, die Reime und Liedchen aus Natur und Menschenleben mit ihren lebenswahren, lebenswarmen Zügen, mit ihrem Scherz und mit ihrem Ernst. Das ist gesunde Hausmannskost, frei von verfrühten Abstractionen, wie von verkünstelten Ausdrucksformen. Mitten hinein in das volle Leben greifen diese Reime, sie kommen aus dem Leben, sie strotzen von Leben. Rochholz (Alemannisches Kinderlied und Kinderspiel, Leipzig), Simrock (das deutsche Kinderbuch, Frankfurt am Main), des Knaben Wunderhorn, Frischbier (Preußische Volksreime und Volksspiele), Firmenich (Germaniens Völkerstimmen, 3 Bände), Dunger (Kinderlieder und Kinderspiele) sind die reichen Fundgruben, aus denen man schöpfen kann (Rein). Beim Singen bleibt auf dieser Stufe in ähnlicher Weise wie beim Zeichnen aller methodische Apparat, welcher die Singeslust der Kleinen nur beeinträchtigen würde, weg; es genügt hier, den musikalischen Sinn durch freie Äußerungen des Stimmorganes geweckt zu haben. In ähnlicher Weise wird auch das Turnen ohne jede strenge, planmäßige Stufenfolge nach

mit der Kindergartenspiele betrieben. Das Rechnen (s. d.) wird sich in der grundlegenden Zahlenreihe von 1—10, eventuell 1—20 bewegen und auf die Gewinnung der betreffenden Zahlenvorstellungen, sowie auf die einfachsten Zahlenoperationen mit ihnen in Grube'scher Weise beschränken. Von den beiden Schulfertigkeiten des Lesens und Schreibens, welche in das erste Schuljahr weniger passen, weil sie die der Unterrichtsfähigkeit (Sammlung des Geistes, Stillsitzen u. dgl.), welche hier erst erzielt werden soll, schon voraussetzen, fallen dem ersten Schuljahr nur die vorbereitenden Übungen zu.

Literatur: Für den ersten Unterricht der Herbart-Ziller'schen Erziehungsschule bleibt maßgebend: Das erste Schuljahr von W. Rein, A. Pöckel und E. Scheller, auf welche Schrift wir uns im vorstehenden Artikel mehrfach bezogen haben. — Ferner: A. Klauwell, Das erste Schuljahr. — K. V. Stoy, Von der Heimatskunde. Jena 1876. — O. Förster, Die zwei ersten Schuljahre. Leipzig 1873. — F. A. Finger, Heimatskunde. Berlin 1876. — K. Richter, Anschauungsunterricht. Leipzig 1875. — A. Weber, Die vier ersten Schuljahre. Gotha 1876. — F. Wiedemann, Der Lehrer der Kleinen. Leipzig 1880. — A. Frühwirth, A. Fellner und G. Ernst, Praktischer Wegweiser für den Unterricht in der Elementarclasse. Wien 1879. — F. Hermann, Die Unterclasse. Prag 1877. — L. Th. Knaus, Das erste Schuljahr. Stuttgart 1878. — G. Mikusch, Die Elementarclasse. Troppau 1870. — R. Niedergesäß, Leitfaden der speciellen Methodik für den Unterricht in der Elementarclasse. Wien 1881. — J. Saatzer, Das erste Schuljahr. Prag 1878. — B. Schlotterbeck, Theoretisch praktisches Handbuch für den Unterricht im 1. Schuljahr. 3 Hefte. Weimar 1868—1870. Dann die einschlägigen Artikel in Ziller's Jahrbuch für wissenschaftliche Pädagogik von Ziller, Barth, Bartholomäi, Götze, Beyer u. a.

Erzählung für Kinder. Märchen. Robinson. Erzählung überhaupt ist die Darbietung einer einheitlich zusammenhängenden Folge von Begebenheiten durch Worte. Die nähere Ausgestaltung der geschilderten Begebenheiten wird der Phantasie des Hörers anheimgestellt und von diesem durch mittelbare oder indirecte Anschauung ausgeführt. Würden die gebotenen Begebenheiten der directen Anschauung vorgeführt, so würde die Erzählung zum Drama sich erheben. Schon aus diesen Bemerkungen ergibt sich, dass der Erfolg einer Erzählung als eine zusammengesetzte Leistung des Erzählers und des Hörers sich darstellt; jener liefert gleichsam den Text, dieser die Illustrationen zu demselben; der erstere componiert das Drama, der letztere besorgt die Aufführung auf dem Boden des Bewusstseins. Text und Illustrationen müssen jedoch zu einander passen; die Erzählung muss der Geistesverfassung, beziehungsweise den Bildungsstufen des Hörers entsprechen, sie darf ihm namentlich keine größere Arbeit ansinnen, als er zu leisten im Stande ist. Die hohe pädagogische Bedeutung der echten Kindererzählung wissenschaftlich aufgezeigt und dieselbe mit vollem Ernste in den Dienst der Erziehung gestellt zu haben, ist eines der hervorragenden Verdienste der Herbart'schen Schule. Wohl hat man besonders seit den Tagen des Philanthropins jene Bedeutung mehr oder weniger geahnt, wie schon die Flut erzählender Jugendschriften aus der neueren und neuesten Zeit darthut; allein weil man die psychologischen Bedingungen für die pädagogische Wirksamkeit derselben nicht erkannte, konnten Verirrungen nicht ausbleiben. Diese bestanden hauptsächlich darin, dass man bei diesen Kindererzählungen nach Inhalt und Ton ins Kindische und Läppische verfiel und zweitens, dass man der moralisierenden Lehrhaftigkeit nicht aus dem Wege ging und den Charakter der Erzählung durch abstract gehaltene Erörterungen erstickte. Diesen Verfertigern von Jugendschriften ruft Herbart warnend zu: „Stellt Kindern das Schlechte dar, deutlich, nur nicht als Gegenstand der Begierde; sie werden finden, dass es schlecht ist. Unterbrecht eine Erzählung durch moralisches Raisonnement, sie werden finden, dass ihr langweilig erzählt. Stellt lauter Gutes dar, sie werden fühlen, dass es einförmig ist, und der bloße Reiz der Abwechselung wird ihnen das Schlechte willkommen machen. Gedenkt der eigenen Empfindung bei den

recht moralischen Schauspielen! — Aber gebt ihnen eine interessante Erzählung, reich an Begebenheiten, Verhältnissen, Charakteren; es sei darin kein Streben, das Schlimmste oder das Beste zu zeichnen; nur habe ein leiser, selbst noch halb schlummernder sittlicher Takt dafür gesorgt, dass das Interesse der Handlung sich von dem Schlechten ab und zum Guten, zum Billigen, zum Rechten hinüberneige; ihr werdet sehen, wie die kindliche Aufmerksamkeit darin wurzelt, wie der mannigfaltige Stoff ein mannigfaltiges Urtheil anregt, wie der Reiz der Abwechselung in das Vorziehen des Bessern endigt." Dazu kommt noch, dass man früher in dem Wahne befangen war, Schauplatz und Inhalt der Kindererzählungen müsten der nächsten Umgebung des Kindes und seinem Alltagstreiben entlehnt sein. Herbart hat diesen Wahn durch einen einzigen kühnen Griff zerstört, indem er darauf hinwies, man müste bei der Erzählung nicht so sehr zu dem Kinde herabsteigen, als vielmehr dasselbe zu sich emporheben, und dass Homers Odyssee für achtjährige Knaben keine schlechte Lectüre ist. Die Erzählung soll den Knaben eben der Jammerhaftigkeit und Trivialität des Alltagstreibens entreißen und ihm das Bild männlicher Größe vor die Seele führen. „Denn" sagt Herbart, „der ganze Blick des wohlangelegten Knaben ist über sich gerichtet; und wenn er acht Jahre hat, geht seine Gesichtslinie über alle Kinderhistorien hinweg. Solche Männer nun, deren der Knabe einer sein möchte, stellt ihm dar. Die findet ihr gewiß nicht in der Nähe; denn dem Männerideal des Knaben entspricht nichts, was unter dem Einfluss unserer heutigen Cultur erwachsen ist. Ihr findet es auch nicht in eurer Einbildungskraft; denn die ist voll pädagogischer Wünsche und voll eurer Erfahrungen, Kenntnisse und eignen Angelegenheiten. Ich weiß nur eine einzige Gegend, wo die beschriebene Erzählung gesucht werden könnte, — die classische Kinderzeit der Griechen. Und ich finde zuerst die Odyssee." — Von einer solchen großartig angelegten und den Knaben über sich selbst und die nächste jammervolle Wirklichkeit erhebenden Erzählung erwartet Herbart eine große pädagogische Wirkung und gibt uns zu bedenken, „dass man nur dann die Erziehung in seiner Gewalt hat, wenn man einen großen und in seinen Theilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen Kraft besitzt." — Soll aber eine Jugenderzählung diesen gewaltigen pädagogischen Erfolg erzielen, so muss sie gewisse Eigenschaften haben. Sie muss vor allem wahrhaft kindlich, d. h. einfach und dabei doch phantasievoll sein. „Denn wie die echte Dichtung, so liegt die echte Kindergeschichte über der Wirklichkeit hinaus im Gebiete der Phantasie, benennt das luftige Nichts und gibt ihm festen Wohnsitz". Die echte Kindergeschichte weiß bei aller Schlichtheit in Handlung und Gesinnung sich der kindlichen Phantasie zu bemächtigen und sie in Schwung zu setzen." Sie soll weiter sittlich bildend sein in dem Sinne, dass sie Gestalten und Verhältnisse aufzeigt, die, einfach und lebensvoll, das sittliche Urtheil billigend oder missbilligend herausfordern; dabei soll sie keineswegs moralisierend sein, sondern vielmehr zum Herzen des Kindes sprechen. „Allgemeine Betrachtungen und Lehren sind überhaupt nicht geeignet, in der früheren Jugend den Sinn für das Sittliche zu bilden. Denn sie wenden sich an den Verstand und Willen des Zöglings und setzen voraus, was erst begründet werden soll. Die sittliche Bildung hat vielmehr darauf auszugehen, in dem Zögling das Urtheil über Gut und Böse, Recht und Unrecht zu erwecken, und je mehr Gelegenheit geboten wird, solche Urtheile zu fällen, mit Bestimmtheit und Wärme zu fällen, um so mehr wird die sittliche Einsicht bereichert, die dereinst den Willen bestimmen soll." (Willmann.) Allein nicht bloß anregend in sittlicher Beziehung, sondern auch positiv belehrend soll die echte Jugenderzählung sein, d. h. sie soll dem Lehrer hinreichend viele Anlässe bieten, um an dieselben nützliche Belehrungen über Verhältnisse des wirklichen Lebens anzuknüpfen. Denn „muss man gleich das Kind

in seiner Phantasiewelt aufsuchen, so soll es doch der Wirklichkeit zugeführt werden; muſs man gleich mit dem Knaben aus dem verwickelten Culturverhältnisse der Gegenwart in die Zeit einfach großer Lebensformen auswandern, so ist doch die Kenntnis unserer jetzigen Verhältnisse das Ziel, dem er zugeführt werden soll. Darum wäre bei allen andern Vorzügen eine Jugenderzählung mangelhaft, die nicht Anknüpfungspunkte zu Lehren über die wirkliche Gestaltung des Lebens, wie über die Natur darböte". (Willmann.) Die echte Kindererzählung soll aber weiter einen *dauernden, classischen Wert besitzen*, damit Erzieher und Zögling immer wieder von neuem durch sie angeregt werden, so oft sie zu derselben zurückkehren; und zurückkehren zu derselben sollen sie ja recht oft; denn es handelt sich bei derselben nicht um einen vorübergehenden Effect, sondern um einen dauerhaften Beitrag zum Aufbaue „eines in seinen Theilen innigst verknüpften Gedankenkreises, an den sich der Unterricht anlehnen könnte". Classisch muſs die Erzählung aber auch deshalb sein, weil der Gedankenkreis, in den sie uns einführt, ein solcher sein soll, den wir mit den Besten und Gebildetsten unseres Geschlechtes gemein haben, der also auch von andern hochgehalten wird. Eben deshalb muſs die echte Kindererzählung endlich nicht als Fragment, als Anekdote oder als eine kurze Mittheilung, sondern als ein *großes, einheitlich geschlossenes* Ganze auftreten, damit man sich anhaltend mit ihr beschäftigen könnte.

Alle diese Eigenschaften (vielleicht mit Ausschluſs der letzten) vereinigt in sich das *Volksmärchen* und deshalb wird es von der Herbart'schen Schule als die allererste Kinderlectüre warm empfohlen. Es ist besonders in Grimms Fassung voll kindlicher Einfalt und dabei doch auch voll Phantasie. Sein Zauber für das kindliche Gemüth liegt darin, daſs es vor ihm eine neue Welt aufthut, die zwar zahlreiche Anklänge mit der ihm bekannten Wirklichkeit enthält, aber dennoch ein eigenthümliches, über dieselbe sich erhebendes Reich freiwaltender Phantasiethätigkeit darstellt. Der Zweck, *sittlich zu bilden*, ist ihm fremd, es findet in sich selbst und dem freien Spiel der Vorstellungen, die es entbindet, sein volles Genügen, es läuft nicht wie die ihm stammverwandte Fabel in eine moralische Spitze aus; allein es wirkt doch sittlich durch das eigenthümlich erhöhte Interesse an den handelnden Personen, die es vorführt und durch die volle Beleuchtung derselben, die es bietet. „Das Märchen führt in ein ideales Reich der einfachsten sittlichen Verhältnisse ein; die Guten und Schlechten sind streng geschieden; das Böse behält eine Zeitlang das Übergewicht, der endliche Sieg bleibt dem Guten. Und wie lebhaft erzeugt sich beim Märchen das Urtheil über gut und böse, Recht und Unrecht!" Die Befürchtung, daſs die bösen Stiefmütter und dgl., die darin oft auftreten, dem Kinde ein Ärgernis geben werden, ist eitel; denn durch den Contrast lernt es vielmehr die Mutterliebe, die ihm zutheil wird, um so mehr schätzen. Ebenso eitel ist die Besorgnis, daſs es durch die Märchenwelt in ein Reich der *Unwahrheit* eingeführt, und dadurch zu derselben verlockt werde; denn dieser Einwand würde sich gegen alles kehren, was Dichtung oder Kunst heißt. Eine Täuschung, die sich keineswegs für gemeine Wirklichkeit ausgibt, sondern vielmehr sich geradezu von derselben unterscheidet, und die keine andere Absicht hat, als den Menschen zu erheben, kann nicht mit der Lüge identificiert werden. — Das Märchen bildet weiter *den leitenden Faden für eine Fülle von realen Belehrungen* dar, indem die Verhältnisse des wirklichen Lebens als Bausteine demselben eingefügt sind, Pflanzen, Thiere, Personen der Wirklichkeit darin auftreten. Deshalb bietet es sich dem elementaren Unterrichte als willkommener *Concentrationsstoff* dar, und stellt überhaupt die erste Stufe des auf Erzählungen basierenden erziehenden Unterrichts vor. — Nur ein Moment ist es, welches das Märchen dem wirklichen Leben und daher auch dem Unterricht noch entfremdet, es ist der *Mangel einer geographischen Unterlage*: der geographische und daher auch geschichtliche Unterricht kann an dasselbe füglich

nicht angeknüpft werden, denn es spottet allen Bestimmungen nach Zeit und Raum. Sein Reich ist eben das Nirgendheim. Es entsteht demnach sehr frühe das Bedürfnis, durch Aufnahme geographischer Bestimmungen in die Jugenderzählung den Boden der Wirklichkeit näher zu rücken, durch Gewinnung eines solchen Bodens wird zugleich ein willkommener Anlass gefunden, die auf demselben sich ausbreitenden Erscheinungen und Verhältnisse der bürgerlichen Gesellschaft, wenn auch noch nicht mit der ermüdenden Treue geschichtlich wahrer Darstellung, sondern noch immer in der freien Zeichnung des Märchens vorzuführen und zu besprechen.

Schon Rousseau sah sich nach einem solchen Concentrationsstoffe um, der es möglich machte, „so viele, in so vielen Büchern zerstreute Lehren näher zusammenzubringen, sie unter einem gemeinschaftlichen Gegenstand zu vereinigen, der leicht zu übersehen, interessant zu verfolgen wäre und auch dem jugendlichen Alter geistige Antriebe geben könnte. Wenn man eine Situation finden kann, worin sich alle natürlichen Bedürfnisse des Menschen auf eine sinnliche Art dem Geiste des Kindes zeigen und wo sich die Mittel, für diese Bedürfnisse zu sorgen, nach und nach mit derselben Fasslichkeit entwickeln: so muss man durch lebhafte und naive Schilderung dieses Zustandes seiner Einbildungskraft die ersten Übungen geben . . . . Diese Situation ist gefunden . . . . Weil wir durchaus Bücher haben müssen, so ist eines vorhanden, welches nach meinem Sinne die gelungenste Abhandlung über die naturgemäße Erziehung ist. Dies Buch wird das erste sein, welches mein Emil lesen wird, es wird lange seine ganze Bibliothek ausmachen und es wird stets einen ansehnlichen Platz darin behaupten. Es wird der Text sein, welchem alle unsere naturkundlichen Besprechungen nur zur Erläuterung dienen; es wird bei unsern Fortschritten je nach dem Stand unserer Einsicht zum Prüfstein dienen; und so lange unser Geschmack nicht verdorben ist, wird uns das Lesen desselben allezeit vergnügen. Welches ist denn dieses Wunderbuch? Ist es Aristoteles, ist es Plinius, ist es Buffon? Nein, es ist Robinson Crusoë.“ Damit war die zweite, die Robinsonstufe des erzählenden Unterrichts gefunden. Defoës „Abenteuer Robinson Crusoës vor anderthalb Jahrhunderten erschienen, ist neben der heiligen Schrift das verbreitetste Buch der Welt, eine classische Jugendlectüre in eminentem Sinne des Wortes; denn es ist ein in die glücklichste Form gebrachter Katechismus der ersten volkswirtschaftlichen und culturhistorischen Entwickelung der menschlichen Gesellschaft: es entrollt sich darin, wie Professor Hettner sagt, „ein Bild vor uns, so groß und gewaltig, dass wir hier noch einmal die allmähliche und naturwüchsige Entwickelung des Menschengeschlechtes klar überschauen“. „Der Held hat Fleisch und Blut, er tritt in voller Wahrheit vor uns hin; er zeigt sich in den Stunden der Schwäche wie in denen der Größe, wie er vom leichtsinnigen Knaben zum gottlosen Jünglinge wird, wie er zur Erkenntnis gelangt und wie oft er abermals strauchelt, ehe er das wird, was ihm die sittlich-religiöse Bedeutung für die Zwecke der Charakterbildung gibt.“ Diese Worte aus der Vorrede zu der trefflichen für pädagogische Zwecke berechneten Ausgabe des Robinson von Gräbner in Leipzig (10. Auflage 1877) haben ihre volle Berechtigung. Deshalb stehen auch die Wortführer der Herbart'schen Schule, insbesondere Professor Ziller nicht an, Robinson nicht bloß als Privatlectüre, sondern auch als Schullectüre im Sinne eines Concentrationsstoffes zu empfehlen. „Der Gräbner'sche Robinson unterscheidet sich von dem ursprünglichen Defoë'schen dadurch, dass er auf seiner einsamen Insel nicht bloß ohne den Beistand anderer Menschen, sondern auch ohne Besitz jener Werkzeuge erscheint, welche die Ergebnisse langwieriger und verwickelter civilisatorischer Processe sind, so dass wir an dem Ausgangspunkte aller Gesittung, dem reinen Naturzustande stehen. Massenhaft sind die Belehrungen, die sich an diese anmuthige Geschichte gleichsam von selbst anknüpfen. Das Überall und Nirgends des Märchens macht den ersten geographischen Bestimmungen Platz. Die Erdtheile, die Haupt-

länder Europas treten auf; zudem eine Reihe geographischer Anschauungen, wie Insel, Küste, Bucht, Fluss, Hügel, Berg, Meer u. a. Drastisch tritt der Unterschied der Klimate auf, Robinson fürchtet den Winter und trifft Vorbereitungen dagegen, aber seine Furcht ist nichtig, kein Winter kommt nach seiner Insel. Zur Belehrung über menschliche Beschäftigungen bietet sich die reichste Gelegenheit: Robinson tritt auf als Jäger, Fischer, Viehzüchter, Zimmermann, Töpfer, Koch und a. m. Das Familienleben mit seinen vielfachen Beziehungen findet in Robinson allerdings keinen Platz zur unmittelbaren Vorführung; allein die Sehnsucht nach demselben wirkt desto lebhafter. — Der Erfolg dieses Buches war nach Hettners Schilderungen ein beispielloser; sogleich bei seinem ersten Erscheinen wurde dasselbe von Alt und Jung, Hoch und Niedrig wahrhaft verschlungen . . . . Es wurde fast in alle Sprachen der Welt übersetzt; in den Wüsten von Botanybay wurde es mit demselben Entzücken gelesen, wie in dem Gewühl von London und Paris und St. Petersburg; unter dem Namen der Perle des Oceans wurde es ein Lieblingsbuch der Araber." Und in der Herbart'schen Schule hat dasselbe in unseren Tagen seine pädagogische Auferstehung gefeiert. — Die Erzählung von Robinson, obwohl an einen geographischen Schauplatz anknüpfend, bleibt dennoch eine Dichtung. Die Stadt Hamburg, die Elbe, die Nordsee, der atlantische Ocean bilden die geographische Unterlage dieser Erzählung, aber es fehlt jede Angabe der Zeit, wann sie sich zugetragen hat, oder zugetragen haben soll. Mit dem Auftreten der Zeitbestimmungen eröffnet sich uns das Reich der eigentlichen Geschichte, an deren Schwelle die Sage, insbesondere die Heldensage steht. Hinlänglich vorbereitet durch den vorausgegangenen erzählenden Unterricht mag der Schüler getrost diesen Boden betreten, wo seiner Phantasie noch weitere Grenzen gesteckt werden, indem er sich vor wirklichen, dem Orte und der Zeit nach bestimmten Thatsachen befindet. Bleibt doch die Zuthat, die seiner Phantasie angesonnen wird, immerhin noch eine sehr beträchtliche, da sie die dürren historischen Schablonen auszufüllen und mit der Farbe des Lebens auszumalen berufen ist. Deshalb darf nicht mit den complicierten Gebilden des unserer Anschauung zwar zunächstliegenden, aber doch außerordentlich verworrenen und deshalb schwer verständlichen Culturlebens, sondern mit den durch den religiösen Vorstellungskreis uns so nahe gerückten und rührend einfachen biblischen Geschichten des fernen Palästina begonnen werden, worüber Herder treffend bemerkt: „Da wurden die Grundsteine gelegt, die auf andere Weise nicht gelegt werden konnten. Jahrhunderte haben darüber gebaut, Stürme von Weltaltern haben sie, wie den Fuss der Pyramiden, mit Sandwüsten überschwemmt, aber zu erschüttern nicht vermocht; sie liegen noch und glücklich, da alles auf ihnen beruht." Und Botze: „In den patriarchalischen Zuständen, welche die Schriften des alten Testaments schildern, liegt den christlichen Völkern ein Inbegriff schöner Gewohnheiten des Daseins vor, welcher durch die idealisierende Kraft der Zeitform und poetischen Darstellung verklärt, der zurückschauenden Sehnsucht wohl als ein Vorbild des Lebens erscheinen kann . . . . Ein freundliches Dunkel umhüllte noch ringsum die Weltfernen und alle Aufgaben und aller Genuß des Lebens blieb innerhalb eines engen übersehbaren Gesichtskreises zusammengedrängt . . . . In dem Haupte des Stammes vereinten sich alle Richtungen des Schaffens und Handelns, die dem menschlichen Leben Wert geben; Vater und Hausherr, Gesetzgeber und Richter, Fürst und Priester zugleich, empfand er in sich selbst den ungeschmälerten Vollgenuss der geistigen Kraft. Fügen wir hinzu, dass dem religiösen Glauben dieser Zeit und dieser Stämme auch der Zusammenhang mit Gott ein beständig sich erneuendes Erlebnis war, so könnten wir wohl annehmen, in dem patriarchalischen Zeitalter eine Sammlung und Verdichtung des Bewusstseins und des Lebensgefühls zu finden, welche kein erreichbares Gut des Lebens und keine seiner anerkannten Aufgaben der Aufmerksamkeit des einzelnen unbeachtet entschlüpfen ließ." Die weitere Ausführung s. im Art.: „Geschichtsunterricht".

Literatur: Gebrüder Grimm, Kinder- und Hausmärchen. — E. H. Andersen, Ausgewählte Märchen für die Jugend. — Derselbe, Neue Märchen. — Musaeus, Volksmärchen, ausgewählt und gesichtet von L. Thomas. — H. Kletke, Ein Märchenbuch. — Robinson Crusoë des Älteren Reisen, wunderbare Abenteuer und Erlebnisse. Herausg. von Dr. C. F. Lauckhard. — Robinson Crusoë, für die Jugend bearbeitet von G. A. Gräbner. — Klaiber, Das Märchen und die kindliche Phantasie, 1866. — H. Hettner, Robinson und die Robinsonaden. — O. Willmann, Pädagogische Vorträge. Leipzig 1869. — Derselbe, Die Odyssee im erziehenden Unterricht. Leipzig 1867. — Dissen, Anleitung, mit Knaben die Odyssee zu lesen, 1809. — Kohlrausch, Anleitung für Volkschullehrer zum Gebrauche eines biblischen Lesebuches, 1837. — F. W. Dörpfeld, Encheiridion der biblischen Geschichte. Gütersloh 1865. —

Erziehender Unterricht. Das eigentliche Object der erziehenden Thätigkeit ist das Wollen des Zöglings; denn aus diesem baut sich der Charakter auf, den die Erziehung zu gestalten unternimmt. Der Unterricht als solcher ist weder auf das äußere Verhalten des Zöglings gerichtet, wie die Zucht, noch auf die Gestaltung seines Wollens, wie die eigentliche Erziehung; sein Ziel ist vielmehr die Bildung des Gedankenkreises. Da jedoch Wille und Charakter kein von dem Vorstellungsleben der Seele unabhängiges Dasein führen, sondern vielmehr nur an und in den Vorstellungen existieren, so muss die Bearbeitung des Gedankenkreises einen bestimmenden Einfluss üben auf die Entwickelung, Richtung und Gestaltung des Wollens, und man kann unmöglich einen nachhaltigen erziehenden Einfluss auf den Charakter des Zöglings üben, ohne den Boden zweckdienlich zu bearbeiten, dem er entstammt. Dieser Boden ist eben der Gedankenkreis. „Man hat," sagt Herbart, „nur dann die Erziehung in seiner Gewalt, wenn man einen großen und in seinen Theilen innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, der das Ungünstige der Umgebung zu überwiegen, das Günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen Kraft besitzt." Indem der Unterricht den Gedankenkreis des Zöglings im pädagogischen Sinne bearbeitet, wird er zur Erziehung, und in diesem Sinne spricht man vom erziehenden Unterricht. — Zwar so lange der Unterricht bei der Mittheilung von Kenntnissen und Fertigkeiten stehen bleibt, welche eine Welt für sich bilden, und wie ein todter Schatz im Bewusstsein des Lehrlings aufgespeichert liegen, kann von einer Erziehung durch Unterricht keine Rede sein. Soll derselbe in der That eine erziehende Macht sein, so muss der durch ihn gepflegte Gedankenkreis derart umgestaltet und bearbeitet werden, dass sich die Erkenntnisse in Antriebe zum Wollen verwandeln, d. h. zum Interesse (s. d.) werden. Sittlichkeit überhaupt ist Folgsamkeit des Wollens gegenüber der Einsicht. Indem der Unterricht die Einsicht erweitert, berichtigt und befestigt, erleichtert er die Apperception des Wollens durch dieselbe und fördert so die Sittlichkeit. Der wahrhaft Weise ist auch tugendhaft. Nach Sokrates ist die Tugend ein Wissen. Allein eine trockene Bearbeitung des Gedankenkreises gibt höchstens Intelligenz, welche so lange unfruchtbar, „unpraktisch" bleibt, so lange sie sich nicht mit den praktischen Anliegen, Interessen und Bestrebungen des Lebens in Beziehung zu setzen weiß. Denn aus diesen Dingen bauen sich Charakter und Sittlichkeit auf. — Man kann also den Zögling erziehen, indem man ihn unterrichtet. Der Unterricht fördert den Sittlichkeitszustand des Zöglings auf mehrfache Weise: 1. Dadurch, dass er dem Auftreten heftiger Begierden und Leidenschaften, die der Sittlichkeit so gefährlich werden, entgegenwirkt. Die Roheit der Begierden nimmt in dem Maße ab, als sich der geistige Gesichtskreis erweitert und die blinde Gewalt derselben an den reichen und innig verschlungenen Beziehungen eines vielseitig gebildeten Gedankenkreises sich bricht. 2. Dadurch, dass er dem Müßiggange, der Gemüthsleere und Langweile vorbeugt, indem er den Geist beständig in Spannung hält und das Bewusstsein mit einem bedeutsamen Vorstellungsinhalte erfüllt. 3. Dadurch, dass er zu einer unbefangenen und eben dadurch vernünftigen Wertschätzung der Gegenstände des menschlichen Begehrens hinführt, indem er verhin-

dert, dass sich der Mensch dem nächstbesten Antriebe zum Wollen und Handeln hingebe, und ohne Überlegung handle. 4. Dadurch, dass er zur Fülle und Vielseitigkeit des Wollens hinführt, welche selbst ein Gegenstand der unmittelbaren sittlichen Wertschätzung nach der Idee der Vollkommenheit ist. 5. Dadurch, dass er das Bewusstsein mit wertvollen Vorstellungen erfüllt, welche der höheren, besseren, vernünftigen Natur des Menschen ein Übergewicht über die Sinnlichkeit verschaffen; vor allem aber dadurch, dass er durch Weckung eines vielseitigen Interesses aus dem Gedankenkreise des Zöglings die Antriebe zu einem vielfachen Wollen hervorlockt. Schulinspector Dr. Gustav Fröhlich hat in seiner preisgekrönten Schrift: „Die Erziehungsschule" die Erfordernisse des erziehenden Unterrichts in Thesen zusammengefasst, aus denen ersichtlich ist, dass jeder wahrhaft methodische Unterricht ein erziehender, oder umgekehrt, dass dieser der eigentliche methodisch eingerichtete Schulunterricht ist. Diese Thesen lauten: 1. Der nichterziehende Unterricht ist ein solcher, welcher nur das Wissen und Können des Schülers als Selbstzweck, oder ad hoc befördert, ohne auf die Bildung des Willens Rücksicht zu nehmen. 2. Der erziehende oder pädagogische Unterricht dagegen ist der Anbau und die Gestaltung des Gedankenkreises des Zöglings, um durch die Pflege des vielseitigen Interesses einen sittlich-religiösen Charakter heranzubilden. 3. Ihm zur Seite muss die Zucht gehen oder die Erziehung im engeren Sinne, als die unmittelbare Einwirkung auf den Willen des Zöglings zur Heranbildung eines sittlich-religiösen Charakters (durch Beispiel, Strafe, Umgang ꝛc.). 4. Die Vorbedingung und Stütze des erziehenden Unterrichts und der Zucht ist die Regierung oder die Pflege der mittelbaren Tugenden (bewusstlose Gewöhnungen), wie der Ordnung, der Reinlichkeit, der Pünktlichkeit, des Fleißes, des Aufmerkens, des Stillsitzens, des äußeren Gehorsams, wodurch Störungen von Unterricht und Zucht ferngehalten werden (Disciplin). 5. Ein erziehender Unterricht kann und soll auf allen Unterrichtsstufen, auch schon in den Elementarclassen, stattfinden. 6. Demselben sind die religiösen und sittlichen Ideen das Centrum seiner Thätigkeit. 7. Er führt der Jugend die sittlich-religiösen Lehren durch wertvolle geschichtliche und poetische Stoffe, welche im engen Anschlusse an die kindliche Entwickelung fortschreiten, in concreter Gestalt vor. 8. Dieser wertvolle, classische Erzählungsstoff (Fabeln, Märchen, Legenden, Parabeln, Gedichte, biblische Geschichte, Menschen- und Zeitbilder aus der Weltgeschichte), dessen Behandlung den Gesinnungsunterricht bildet, ist durch geographischen, naturkundlichen und mathematischen Unterricht, so wie durch die sprachlichen Fächer und die Fertigkeiten zu ergänzen, zu stützen und zu tragen (Ergänzungsunterricht). 9. Es findet eine Concentration des Unterrichts, d. h. eine Verbindung der nichtgeschichtlichen Fächer unter einander und mit dem Gesinnungsunterrichte behufs Vereinigung des Mannigfaltigen zur Einheit im Bewusstsein des Zöglings statt. Es gibt auch eine falsche Concentration, welche das Princip übertreibt, alle Fächer chaotisch durcheinander wirft und die relative Selbständigkeit der Lehrfächer ganz aufhebt. 10. In formaler Hinsicht muss auf jeder Unterrichtsstufe dem synthetischen Gange ein analytischer vorausgehen. Der analytische Unterricht bearbeitet den geistigen Boden zur Aufnahme des neuen, d. h. er zergliedert, berichtigt und ordnet die über das neue Unterrichtsobject bereits bekannten Vorstellungen; der synthetische säet sodann den neuen geistigen Samen in den so bearbeiteten und zubereiteten Boden. 11. Der erziehende Unterricht schreitet bei jedem neuen kleinen Abschnitte (jeder methodischen Einheit) in folgenden vier formalen Stufen fort: a) Stufe der Klarheit (d. h. genaue Vorstellung des vorliegenden Einzelnen); b) der Association (Anführen bereits bekannter, verwandter Fälle und Beispiele); c) des Systems (Zusammenstellung des gefundenen Begrifflichen und Allgemeinen und Ordnen desselben in Reihen) und d) der Methode (Ergänzung, Anwendung und Einübung der Unterrichtsresultate, Durchlaufen der Reihen in verschiedener

Ordnung &c.). 12. Für den erziehenden Unterricht sind die wichtigsten Lehrformen, d. h. die äußeren Gestaltungen der Darbietung des Unterrichtsstoffes: die deiktische (vorzeigende), die dialogische, vor allem aber die heuristische. Auch die akroamatische Lehrform hat am gehörigen Orte ihren Wert (relativer Wert der Lehrformen). 13. Wichtig für einen erziehenden Unterricht ist ein den Lehren der Psychologie entsprechendes, vom selbstthätigen Interesse des Zöglings getragenes Üben.

Literatur: Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig 1865. — Kern, Grundriss der Pädagogik. Berlin 1873. — Gustav Fröhlich, Die Erziehungsschule. Wien 1881. — Desselben: Pädag. Bausteine. 3. Auflage, Eisenach 1872. — Dr. Rein, Pickel und Schneller, Das erste Schuljahr. Eisenach. — L. Schindler, Theoretisch-praktisches Handbuch für den ersten Schulunterricht. 2 Thle. Leipzig 1876. — Klauwell, Das erste Schuljahr. 5. Auflage, Leipzig 1878.

Erziehung, von „ziehen" (educere, educare), im Sinne von herausziehen, hervorbilden, bedeutet also zunächst dem Wortlaute nach ein „Heranziehen bis zu einem gewissen Höhepunkte der Vollkommenheit". Die Erziehung verdankt ihren Ursprung und ihre allgemeine Verbreitung der Erziehungsbedürftigkeit des Menschen. Als das hilfloseste Geschöpf kommt das Kind zur Welt. Während sich das junge Thier an der Hand des Instinctes sehr bald in seiner Umgebung zurechtfindet: bleibt das Kind lange Zeit hindurch auf die Handreichung der Erwachsenen angewiesen. Zu dieser äußeren Hilflosigkeit des Kindes gesellt sich noch die Gestaltlosigkeit seines geistigen Inneren hinzu. In der Wiege läſst sich von den Fähigkeiten, Neigungen und Schicksalen des künftigen Menschen nicht das geringste entdecken. Aus dem Kinde kann alles werden; was thatsächlich aus demselben wird, hängt von dem Verlaufe eines langen, die Hälfte seines Lebens umfassenden Entwicklungsprocesses ab, an welchem sich die inneren Anlagen und die äußeren Einwirkungen maßgebend betheiligen. Der Verlauf dieses Entwickelungsprocesses, an dessen Ausgang Glück oder Elend, Tugend oder Entsittlichung geknüpft ist, darf nicht dem Zufalle, d. h. dem Walten blinder Mächte anheimgestellt bleiben. Von jeher haben es die Erwachsenen für eine ihrer edelsten Aufgaben angesehen, auf die Unmündigen einzuwirken, nicht nur um ihrer Hilflosigkeit durch Handreichung und Pflege entgegenzukommen, sondern auch um vom Standpunkte ihrer gereifteren Einsicht und Erfahrung dem Innern derselben eine bestimmte Ausgestaltung zu geben. Schon Confucius fand die freundliche Sitte vor, welche bei Geburt eines Sohnes Bogen und Pfeile, bei der eines Mädchens Spindel und Garn vor der Thür der Eltern unter anmuthigen Klängen der Mahnung und Verheißung aufhing, und schon Strabo erzählt, wie mit einer fast beispiellosen Sorgfalt die Inder den Müttern der Brahmanen schon vor der Geburt der Kinder Fürsorger und Pfleger beigeben als Wächter für die Erziehung des Neugeborenen. Die erste Erziehung ist allerdings mehr ein „Aufziehen" (Großziehen, Starkmachen), was sich auf den Körper bezieht, erst allmählich tritt das eigentliche „Erziehen" hinzu, welches auf den Geist gerichtet ist. — Man kann die Erziehung definieren als die planmäßige Einwirkung des mündigen Menschen auf den unmündigen, um dem Inneren desselben eine der menschlichen Bestimmung entsprechende selbstständige Ausgestaltung zu geben. Es kann nicht ihre Aufgabe sein, den Zögling zur vollen Erreichung seiner Bestimmung hinzuführen, da diese Erreichung die Lebensaufgabe des erwachsenen Menschen bildet; sie hat ihn vielmehr nur in die Lage zu setzen, dass er dereinst, wenn er selbständig geworden sein wird, der Erreichung seiner Bestimmung mit Erfolg nachstreben könne. Zu diesem Zwecke muss der Erzieher auf den Zögling irgend wie einwirken, um dem Inneren desselben eine bestimmte Ausgestaltung zu geben. Der Zögling soll durch die Selbständigkeit des Erziehers seiner eigenen Unselbständigkeit entrissen werden, indem er dasjenige wird, was der Erzieher bereits ist. Aus diesem natürlichen Verhältnisse ergeben sich folgende Voraussetzungen aller Erzie-

hung: 1. *Der Erzieher als diejenige Person, die erzieht.* Derselbe muß erziehungstüchtig und daher selbst bereits erzogen sein, da sich der Zögling nach ihm bilden soll. Er soll daher zum mindesten ein mündiger Mensch sein, der bei einem gewissen Abschlusse seiner eigenen geistigen Entwickelung angelangt ist. Unerzogene können nicht erziehen. 2. *Der Zögling als diejenige Person, die erzogen wird.* Derselbe muss erziehungsfähig, d. h. bildsam sein. Er ist es während seiner Unmündigkeit, wo sein geistiges Innere noch keine feste Gestalt angenommen hat. Als Mensch besteht der Zögling aus Leib und Seele. Beide machen Anspruch darauf, erzogen zu werden; dennoch ist es vornehmlich die geistige Seele, welche den eigentlichen Gegenstand der Erziehungsthätigkeit bildet. Dies ergibt sich schon aus der hier gegebenen Definition der Erziehung, nach welcher eine gewisse Ausgestaltung des Inneren des Zöglings das Ziel derselben ist. Dieses Innere ist eben das *geistige* Innere des Zöglings, sein *Bewusstsein.* So groß auch die Wichtigkeit der *körperlichen Gesundheit* und Tüchtigkeit für den Geist ist, so kann doch die körperliche Pflege nicht die eigentliche Aufgabe der Erziehung sein, da der in körperlicher Hinsicht wohlgepflegteste, geistig jedoch vernachlässigte Mensch mit Recht für unerzogen gelten müsste. Allerdings muss der Erzieher die Rückwirkung des Körpers auf die Seele fortwährend im Auge behalten, und daher auch die Pflege des Körpers vielfach berühren: dagegen darf die physische Erziehung nicht als ein coordiniertes Gegenstück der geistigen auftreten. „Der Erzieher muss sich durch den Arzt ergänzen lassen, aber nicht selbst Arzt sein wollen." 3. *Die planmäßige Einwirkung, die vom Erzieher ausgeht und auf den Zögling übergeht.* Diese Einwirkung wird nur dann einen gewissen Erfolg haben, wenn sie mächtiger ist, als die übrigen bildenden Einflüsse, welche von außen her auf den Zögling einwirken. Eine Erziehung wäre weder möglich, noch nothwendig, wenn die Natur stärker wäre, als die Erziehungskunst. 4. *Das Ziel, welches die planmäßige Einwirkung des Erziehers auf den Zögling anstrebt.* Da man nicht wissen kann, was aus dem Kinde noch wird, so kann dieses Ziel kein anderes als die allgemeine menschliche Bestimmung sein. — Die Erziehung ist eine *Kunst,* und zwar eine der *schwierigsten,* weil sie den unberechenbarsten Stoff zu bilden hat, — einen Stoff, der nicht todt, sondern lebendig und noch dazu mit Bewusstsein begabt ist, der also auch ohne Zuthun des Erziehers in einer lebendigen Entwickelung begriffen ist. Die geistige Natur des Menschen steht keinen Augenblick still; „sie wartet nicht wie der Marmor oder die Leinwand auf die gelegentliche Thätigkeit des Künstlers". Zudem ist die Thätigkeit des Erziehers über eine lange, auf Jahre hinaus sich erstreckende Zeit gespannt, während welcher er seine Aufmerksamkeit unverwandt auf den Zögling gerichtet halten muss; ein Verhältnis, welches bei keiner anderen Kunst wiederkehrt. Die Erziehung ist endlich keineswegs eine Schöpfung des Erziehers, sondern ein Product mehrerer Factoren, deren einer der Erzieher ist. „Stein und Thon fügen sich willenlos der Schärfe des Meißels, dem Drucke der Hand und nehmen die Gestalt an, die dem Künstler beliebt, wenn er nur unberufene Helfer abhält; aber an dem Kinde bildet der Erzieher nicht allein: Eltern, Geschwister, Gespielen, Zeit, Ort, u. s. w. wirken als verborgene Miterzieher bald fördernd bald hemmend mit, und der Stoff selbst, das Kind, will als ein mit Willen begabtes Wesen sich bilden lassen oder es will nicht, so dass im letzteren Falle der Bildner vergeblich seine Kunst erschöpft. Dazu geht die Menschenbildung von innen vor sich durch ein dem Erzieher oft unerkennbares Aneignen und Ablehnen des von außen gebotenen Stoffes. Der Erzieher hat daher nicht nur die Aufgabe, das Menschenbild zu gestalten, wie es seinem Geiste vorschwebt, sondern auch das Kind, den Stoff selbst erst willig zu machen, dass es sich bilden lasse. Die Kunst des Erziehers ist aber auch die höchste Kunst, weil er in seinem Stoffe die höchste Idee verwirklichen, in dem Kinde das Ebenbild Gottes bilden soll." (Schumann.)

Erziehung; ihre Macht und ihre Grenzen. Der Erzieher ist es nicht allein, der an der Ausgestaltung der Persönlichkeit seines Zöglings arbeitet; seiner zielbewussten Thätigkeit stehen drei bedeutsame, obwohl unbewusste Erziehungseinflüsse zur Seite, welche bisweilen mit ihm zusammenwirken, bisweilen jedoch ihm entgegenarbeiten, jedenfalls aber seine freie Wirksamkeit einschränken. Es sind dies die Natur, die Gesellschaft und das Schicksal. — Unter „Natur" verstehen wir hier alles, was in der Persönlichkeit des Zöglings ursprünglich angelegt ist, und was von außen her auf sie einwirkt; also erstens die ererbten Anlagen (s. d.) und zweitens die Einflüsse der Außenwelt abgesehen von den Menschen. Zu den letzteren zählen wir die klimatischen und atmosphärischen Einwirkungen, also Bodenbeschaffenheit, Wärme, Feuchtigkeit, Luftdruck, Windrichtung, was alles unmittelbar auf den Körper, daher unmittelbar auf den Geist einwirkt. Nur die gemäßigten Zonen sind der Geistesentwickelung günstig. Die Natur erzieht den Menschen durch die Nahrung, auf die sie ihn anweist, und durch die Arbeitsanstrengungen, zu denen sie ihn spornt. Hitze verweichlicht, Kälte ertödtet ihn. Die Natur erzieht aber den Menschen auch unmittelbar durch den eigenthümlichen Anschauungsunterricht, den sie ihm durch ihre großartigen Sammlungen aus ihren drei Reichen zu Theil werden läſst. Denn gegen diese Sammlungen müssen sich die Museen und Cabinete unserer Bildungsanstalten bescheiden zurückziehen. Diese Erziehung ist diejenige, welche am allgemeinsten und am meisten ununterbrochen ihren Einfluſs ausübt; allein sie schreitet, wo sie allein wirkt, sehr langsam fort und wird bald erschöpft, wenn die unmittelbare natürliche Umgebung nicht künstlich erweitert wird. Ja sie kann später die Erziehung des Menschen noch hemmen. „Indem sie mit eben den Eindrücken, deren bildende Kraft erschöpft ist, doch fortwährend den Menschen zu sich hinzieht und an sich fesselt, zieht sie ihn von der inneren Verarbeitung und Durchbildung des früher Erworbenen ab." (Beneke.) Kurz, diese Erziehung ist einförmig und stetig; sie geht sehr langsam vorwärts, wie wir dies bei Kindern bemerken, welche unter dem alleinigen Einflusse der Natur außerhalb der Schule und der Gesellschaft aufwachsen, z. B. bei Hirtenknaben, Zigeunerkindern u. s. w. — Mächtiger als die Außenwelt ist die Menschenwelt, d. i. die gesellschaftliche Umgebung des Kindes, insbesondere der Einfluſs der Erwachsenen. Diese gehen mit dem Kinde um und theilen ihm dadurch ohne jede erziehliche Absicht ihre Sprache und mit derselben auch ihre Gedanken mit. Sie nehmen es in ihrem eigenen Vortheile zu Dienstleistungen inanspruch und bringen ihm dadurch verschiedene Fertigkeiten bei. Sie wehren um ihrer eigenen Bequemlichkeit willen seinem Übermuthe und halten es dadurch in Schranken. Dies ist insbesondere innerhalb der engsten natürlichen Menschengemeinschaft, der Familie, der Fall, wo Pflege und Hausordnung, Umgang und Beispiel, sowie die Gemeinschaft in Liebe und Noth von selbst in Erziehung umschlägt. Aber auch die weiteren gesellschaftlichen Kreise: Gemeinde, Staat und Kirche, üben auf jeden einzelnen einen unbeabsichtigten Erziehungseinfluſs aus, indem sie durch ihre Maßnahmen und Einrichtungen für die äußere und innere Lebensordnung der Menschen sorgen, und durch das gesellschaftliche Beispiel gewisse Grundsätze, Gewohnheiten und Sitten zu Ehren bringen. — Der dritte der unbewussten Erzieher ist das Schicksal. Jeder Mensch gehört durch Geburt dieser oder jener Familie, diesem oder jenem Lebenskreise an, unterliegt bald günstigen, bald ungünstigen äußeren Einflüssen — dies ist eben sein Schicksal. Das Schicksal erzieht den einzelnen, indem es ihm vieles gewährt und noch mehreres versagt, indem es seine Bestrebungen bald hemmt, bald fördert, und ihn für seine Fehler züchtigt. Auf diese Weise wird es für ihn bald eine Schule der Noth, bald ein Schifflein des Glückes. Ganz entgegengesetzt dem stillen und ruhigen Walten der Natur, wirkt das Schicksal meist rasch, plötzlich, energisch und läſst wie aus dem Nichts mit einem Schlage

eine neue Schöpfung vortreten. Am wichtigsten unter diesen drei miterziehenden Gewalten ist wohl die *Gesellschaft*, d. h. die Umgebung, in welcher der Zögling lebt und deren unberechenbaren Einflüssen er mit der vollen Bildsamkeit seines Wesens ausgesetzt ist. Denn der Mensch ist nicht nur das gelehrigste, sondern auch das *nachahmungslustigste* der Geschöpfe, und in überraschend kurzer Zeit sehen wir ihn die *Formen* und *Sitten*, ja selbst die *Überzeugungen* und *Gesinnungen* seiner Umgebung annehmen. „Die Gesellschaft arbeitet an der Erziehung oder Verziehung ihrer Mitglieder unaufhörlich durch ihre Institutionen, durch die Art der öffentlichen Geschäftsführung, durch die Gelegenheiten zu eigener Thätigkeit, die sie ihnen darbietet oder abschneidet, durch die Begünstigungen und Hemmungen, die der einzelne in ihrer Mitte erfährt, durch die Art, wie sie ihn anstellt, lohnt, bestraft, hervorzieht oder zurücksetzt, selbst durch den Stoff der Beurtheilung und Kritik, den sie ihm darbietet. Die Gesammtheit des öffentlichen Geistes ist die Atmosphäre, in der jeder nothwendig athmet . . . ." (Hartenstein.) Ideen und Sitten verbreiten sich in der Gesellschaft mit ansteckender Kraft von einem Ende zum anderen. Daher findet man, dass die wirkliche Beschaffenheit der Menschen nicht so sehr von ihren *Lehrmeistern*, als von der *Umgebung* abhängt, in der sie groß gezogen worden sind. Dieser Einfluss der Gesellschaft lässt sich von Seite der Erziehung nicht ganz beseitigen; denn da der Zögling *für* die Gesellschaft erzogen wird, so muss er auch *in* derselben erzogen werden. Jede *Isolierung* würde sich hier rächen. Da sich also die Erziehung des Einzelnen von der Erzogenheit der Übrigen nicht trennen lässt, so erscheint sie als die *gemeinschaftliche Angelegenheit der Gesellschaft* und des ganzen Geschlechtes, was zu dem Begriffe der *Socialpädagogik* (s. d.) hinführt. — Da der Spielraum der Erziehung sowohl durch die natürlichen Anlagen, als durch die miterziehenden Factoren bedeutend eingeschränkt wird, entsteht die Frage, wie groß derselbe überhaupt ist, und welche Ansprüche man daher an die Einzelerziehung überhaupt stellen könne. Was nun dieses Verhältnis zwischen der eigentlichen Erziehung und den miterziehenden Bildungsmomenten betrifft, so befindet sich der Erzieher ihnen gegenüber in einem wesentlichen Vortheile, er ist nämlich ein *selbstbewusstes Wesen*, sie sind *blinde Gewalten*. Da ihre Wirksamkeit durch kein Princip geregelt wird, so heben sich ihre Wirkungen vielfach auf, wogegen der zielbewusste Erzieher in gerader Linie vorwärts geht. Dazu kommt noch, dass es dem Erzieher frei steht, wenigstens die beiden ersten Erziehungsgewalten bis zu einem gewissen Grade in den Dienst der Erziehung zu stellen, soweit es nämlich der dritte Erziehungsfactor, das *Schicksal*, gestattet. Die Eltern können z. B. die *natürliche und gesellschaftliche Umgebung* des Kindes bestimmen; sie können dasselbe in der Stadt oder auf dem Lande wohnen lassen, sie können es mehr in der Stube oder im Freien halten; sie können es ins Haus einschließen, oder mit ihm Reisen machen, sie können ihm diesen oder jenen Menschenkreis zum Umgange anweisen, soweit es nämlich ihre Mittel gestatten, was allerdings von Verhältnissen des Schicksals abhängt. Dagegen ist der Erzieher gegen jene miterziehenden Bildungsmomente insofern im Nachtheile, als er nur *zeitweise* auf den Zögling Einfluss ausübt, während diese ununterbrochen wirken. Diesem Übelstande kann er nur dadurch begegnen, dass er durch *Anlegung eines dem Erziehungszwecke günstigen Gedankenkreises* in das Bewusstsein des Zöglings den Grund zur Selbstbestimmung hineinlegt, der ihn befähigt, sich in seinem Wollen und Handeln selbst gegen die mächtigsten Einflüsse der Umgebung zu entscheiden, d. h. *dass er ihn zum Charakter heranbildet*. Was aber das *Angeborene*, also die Anlage betrifft, so darf der Einfluss desselben nicht überschätzt werden. Die *Sprache* ist nicht angeboren, sondern *erworben*; denn es ist bei der Geburt des Menschen nicht ausgemacht, welche Sprache er sprechen, und *was er mit der Sprache alles in sein Bewusstsein aufnehmen werde*. Ist aber die Sprache ein

erworbenes Gut, so gehört auch alles dasjenige, was der Mensch mittelst der Sprache in sich aufnimmt, in die Sphäre des Erworbenen; dies ist aber so ziemlich alles, was unsere Bildung ausmacht, und worauf die geistige Eigenart des Individuums beruht. Nehmen wir dem Menschen die Sprache, und er sinkt sofort zum Thiere herab. Die Sprache ist das allmächtigste Werkzeug, durch welches der Erzieher auf den Jüngling wirkt, um ihm seinen eigenen Geist einflößen. In dem Besitze dieses Werkzeuges liegt seine Übermacht über die andern Bildungseinflüsse. Dadurch kann man ermessen, welch großes Gebiet durch die Sprache der erziehlichen Einwirkung offen gelassen ist. Alles in allem genommen, kann man behaupten, dass die Wirksamkeit der unbewusst wirkenden Erziehungseinflüsse in Verbindung mit der Summe des Angeborenen die Erziehung allerdings derart einschränke, dass der Erzieher für den Erfolg des Erziehungswerkes nicht im vollen Umfange verantwortlich gemacht werden könne, dass dagegen dessenungeachtet seiner zielbewussten Thätigkeit ein hinreichender und dankbarer Spielraum offen bleibe, dass daher eine Erziehung schon mit Rücksicht auf die Bedeutung des Unterrichts dem Menschen unbedingt nothwendig sei. Die Erfahrung bestätigt es auch, dass eine sorgfältige Erziehung gute, eine verkehrte Erziehung schlechte Früchte trage, und dass durch Lehre und Beispiel, Übung und Gewöhnung, Lohn und Strafe sehr viel ausgerichtet werden könne.

Erziehung und Unterricht sind zwei, wenn auch verwandte und mannigfach zusammenhängende, so doch keineswegs zusammenfallende Begriffe. Jeder Unterricht wirkt zwar erziehend, und die Erziehung selbst nimmt am häufigsten die Form des Unterrichts an, allein die letzten Zielpunkte sind bei beiden wesentlich verschieden. Der Unterricht hat sein Ziel erreicht, wenn ein bestimmtes Maß von Kenntnissen und Fertigkeiten bei dem Zöglinge Eingang fand; wie diese Kenntnisse als Vorstellungen des Bewusstseins auf die Entwickelung des Seelenlebens einwirken, welchen Einfluss sie auf das Gefühl- und Begehrungsvermögen des Schülers ausüben, wie die dadurch gegebene Richtung mit den anderweitig, wie z. B. durch andere Unterrichtszweige und durch die übrigen psychologischen Factoren gebotenen Anregungen zu einem resultierenden Effecte sich vereinigen werden, diese und ähnliche Rücksichten sind dem Unterrichte als solchem eben so fremd, wie dem Maurer und Zimmermann die künftige Bestimmung des Gebäudes, an dem er arbeitet. Die Erziehung geht ungleich weiter. Sie beobachtet vor allem die Tragweite der unterrichtenden Thätigkeit und ihr Verhältnis zu den letzten Zwecken des Menschen. Sie bedenkt dass die Worte des Lehrers nicht blos auf den Boden des Verstandes fallen, sondern wegen der innigen Wechselwirkung zwischen dem Vorstellen, Fühlen und Streben diejenige Verfassung seines Seelenlebens mitbedingen helfen, auf welcher sich der künftige Charakter aufbaut und aufbauen soll. Sie umfasst mit gleicher Sorgsamkeit die Menge der verschiedenen erziehenden Einflüsse, welche von verschiedenen Seiten des Unterrichts auf das Bewusstsein des Zöglings gemeinschaftlich einwirken und untersucht, wie sich die Vielheit dieser Einflüsse neben einander verträgt und welche Gesammtwirkung sie hervorbringt; denn sie ist sich mit Klarheit des Umstandes bewusst, dass die menschliche Seele keineswegs ein mit mannigfachen Schulfächern versehener Kasten, sondern ein zur strengsten Einheit verbundenes Ganze ist, in welchem das eine nicht ohne Einwirkung bleibt auf das andere. Wenn also ihre Zielpunkte weiter hinausreichen, als jene des Unterrichts, so kann auch nicht in Abrede gestellt werden, dass ihre Aufgabe, falls sie deren Lösung nicht der Gunst oder Ungunst der Umstände anheimstellen will, eine ungleich schwierigere sei, als jene der blos unterrichtenden Thätigkeit. „Die schwierigste pädagogische Forderung, welche man an den Unterricht stellen kann, aber auch stellen muss, ist ein solches Zusammenwirken aller Theile desselben bei jeder Mannigfaltigkeit der Lehrgegenstände, dass er die eine Frucht zur Reife bringt, welche das letzte Ziel aller Jugendbildung ist, ein

gebildeter, edler Charakter." (Arg. Ent. f. d. öster. Gymn.) Und in der That, was würde es dem Schüler nützen, wenn er mit allen möglichen Wissenschaften, Sprachen, Fertigkeiten ausgerüstet die Schule verließe, wenn jedoch diese Kenntnisse in seinem Bewusstsein gleich den Artikeln eines Conversationslexikons nebeneinander oder gar einander gegenüber ständen ohne gegenseitige Durchdringung! — Der Unterricht an sich ist erziehend. Man kann nicht unterrichten, ohne zu bilden, und man kann nicht bilden, ohne zu erziehen. Jeder Unterrichtszweig enthält einen Zugang zu dem Ganzen der intellectuell-moralischen Bildung des Menschen, welche, so vielseitig und umfassend sie auch sein mag, immer nur die eine und untheilbare bleibt. Kein Unterrichtszweig verhält sich in dieser Beziehung indifferent, ein jeder läſst sich in Beziehung bringen zu „den Ideen der Religion und Sittlichkeit".

Vergleicht man Erziehung und Unterricht mit einander, so läſst sich Folgendes behaupten: Die Einwirkung auf das Wollen durch Erziehung im engeren Sinne ist kürzer und unmittelbarer; die Einwirkung auf die Einsicht durch Unterricht ist tiefer und nachhaltiger. Auch sind die Wirkungen des Unterrichts, weil sie auf eine Ausgestaltung (Bildung) des ganzen Bewuſstseins vom Grunde aus gerichtet sind, gegen die störenden Einflüsse der blinden Erziehungsgewalten mehr gesichert, als die Erfolge der unmittelbaren Erziehung, welche nicht selten durch die elementare Macht der Natur, der Gesellschaft und des Schicksals über den Haufen geworfen werden. Endlich bietet der Unterricht auch noch den Vortheil dar, daſs er sich äußerlich viel leichter regeln und ordnen läſst, als die eigentliche Erziehung. Diese letztere schließt sich nämlich unmittelbar an irgend einen praktischen Lebenskreis (Haus, Gesellschaft) an, dessen Verhältnisse, wenn auch noch so einfach, dennoch ziemlich mannigfaltig, von Fall zu Fall verschieden und keineswegs in die Hand des Erziehers gelegt sind; der Unterricht dagegen wird in einem künstlich geschlossenen Erziehungskreise, nämlich in der Schule ertheilt, und nach einem feststehenden Unterrichtsplane mittelst Glockenschlag geregelt. Diese Umstände erklären es, daſs die Erziehung im wirklichen Leben am liebsten die Form des Unterrichts annimmt. Zudem ist auch die Kunst der Erziehung schwieriger als jene des Unterrichts. Andererseits ist zu erinnern, daſs die Überfüllung des Bewuſstseins mit Unterrichtsstoff noch keine Erziehung ist und ernste Gefahren mit sich bringt, wenn man nicht zugleich für die innere Verarbeitung und Anwendung des aufgehäuften Stoffes Sorge trägt; denn das letzte Ziel der Erziehung, der Charakter, kann nicht durch Lernen, sondern durch Handeln erreicht, also nicht in der Schule, sondern im Leben herausgebildet werden, nach dem Worte Goethes: „Es bildet ein Talent sich in der Stille — Sich ein Charakter in dem Strom der Welt!"

Erziehungskunde, Pädagogik, ist einerseits eine Wissenschaft, andererseits eine Kunst, deren Gegenstand die Erziehung ist. Vom Standpunkte der Theorie oder des Wissens ist sie Erziehungslehre, vom Standpunkte der Praxis oder des Könnens ist sie Erziehungskunst. Die Praxis ist viel älter als die Theorie, da sich diese aus jener entwickelt. Die Praxis liefert die Erfahrungen, aus denen die Lehrsätze der Erziehungswissenschaft abgeleitet werden, — sie ist die erste Quelle der Pädagogik. Diese Erfahrungen sind theils Erinnerungen an die eigene Erziehung, theils Beobachtungen beim Erziehungsgeschäfte, theils Mittheilungen anderer. Da die Erinnerungen an die eigene Erziehung selten ganz unbefangen sind, die Mittheilungen anderer erst durch die eigenen Beobachtungen beim Erziehungsgeschäfte verständlich gemacht werden, so müssen die letzteren als die wichtigste Quelle der pädagogischen Erfahrung angesehen werden. Die Beobachtungen beim Erziehungsgeschäfte beziehen sich auf die Wirkung der angewandten Erziehungsmittel. Diese Wirkung ist

aber nicht bloß von den Mitteln selbst, sondern von den geistigen Eigenthümlichkeiten des Zöglings abhängig und durch gewisse Gesetze des Seelenlebens bedingt. Die pädagogischen Beobachtungen können also nur dann zu allgemeinen Lehrsätzen hinführen, wenn sie von dem Verständnis der geistigen Natur des Menschen begleitet sind. Deshalb sind sie so unzuverlässig und schwierig, weil erstens die pädagogischen Erfolge aus dem Zusammenwirken bewusster Erziehungsthätigkeit mit der angeborenen Anlage und den blinden Erziehungsgewalten hervorgehen, daher die Wirkungen der ersteren von den Folgen der letzteren nicht leicht gesondert werden können; und weil zweitens in der Erziehung Ursache und Wirkung soweit auseinanderliegen, dass sich ihr Zusammenhang nicht so leicht nachweisen lässt. Leichter als in der Biographie des einzelnen, lässt sich die Wirkung der Erziehungseinflüsse an den statistischen Ergebnissen des Völkerlebens im großen verfolgen, wo es sich zeigt, dass Verbesserungen im Erziehungswesen dem Nationalwohlstande und der öffentlichen Sittlichkeit zugute kommen, und dass die Zahl der Zuchthäuser sinkt, wenn die Zahl der Schulen zunimmt und die Familienerziehung sich hebt. — Es gibt eine natürliche und wissenschaftliche Pädagogik, wie es eine natürliche und wissenschaftliche Logik, Psychologie, Moral und Beredtsamkeit gibt. Die überwiegend große Mehrzahl der Menschen wird auf Grundlage der natürlichen Pädagogik erzogen, welche fast sämmtliche Eltern und sehr viele Lehrer zur Richtschnur ihrer Erziehungsthätigkeit machen. Die Erziehungslehre als Wissenschaft befähigt noch nicht zum Erzieher, da die Anwendung ihrer allgemeinen Lehrsätze auf die Mannigfaltigkeit der gegebenen Verhältnisse, unter denen sich das Erziehungswerk in Wirklichkeit entwickelt, persönlichen Takt und ein durch die Praxis zu erwerbendes Erziehungstalent voraussetzt, d. h. eine Kunst ist. Dessenungeachtet ist die wissenschaftliche Pädagogik dem praktischen Erzieher im hohen Grade nothwendig, weil sie ihn in die Lage setzt, sich in kürzester Zeit die nöthige Erziehungsgeschicklichkeit anzueignen, ohne erst lange im Finstern zu tappen und sich die nöthigen Erfahrungen auf Unkosten des Zöglings sammeln zu müssen. Demjenigen, der wie der Lehrer aus der Erziehung einen Lebensberuf macht, ist es unbedingt nothwendig, sich in dieselbe einzuweihen. — Die Pädagogik gehört zu den praktischen oder angewandten, besser anwendbaren Wissenschaften, welche wie die Heilkunde, die Politik, die Ethik, die Baukunde sich nicht mit der Erforschung dessen beschäftigen, was da ist, sondern desjenigen, was da sein soll. Derlei angewandte Wissenschaften stehen mit Ausnahme der Ethik und Ästhetik, die ihre Erkenntnisse aus evidenten Urtheilen schöpfen, keineswegs auf eigenen Füßen, sondern lehnen sich an andere Wissenschaften an, deren Resultate sie auf ihr eigenthümliches Gebiet anwenden, so z. B. die Heilkunde an die Physiologie, die Baukunde an die allgemeine Ästhetik. Auch die Pädagogik ist keine selbständige Wissenschaft. Sie lehnt sich bezüglich des Zweckes an die Ethik, bezüglich der Mittel an die Psychologie an. Über ihre Gliederung sehe man den Artikel „Encyklopädie der Pädagogik".

Literatur: Zum Studium der allgemeinen Pädagogik empfehlen sich, und zwar für die wissenschaftliche Pädagogik die Schriften Herbarts und der Herbart'schen Schule, welche unter diesen Artikeln im vorliegenden Werke angeführt sind. — Ferner: Schwarz u. Curtman, Erziehungslehre. Leipzig 1880. — J. M. Sailer, Über Erziehung für Erzieher, neu bearbeitet von Jos. Wiedner, Sulzbach. — B. D. Denzel. Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre, Stuttgart. — F. E. Benecke, Erziehungs- und Unterrichtslehre, neu bearbeitet und mit Zusätzen versehen von J. G. Dreßler. Berlin 1876. — Chr. Palmer, Evangelische Pädagogik. Stuttgart 1869. — G. A. Riecke, Erziehungslehre. Stuttgart, 1874. — J. J. Rousseau, Emil oder über die Erziehung, deutsch von K. Große. Leipzig 1872. — F. Fröbel, Menschenerziehung. Wien 1883. — F. Schleiermachers Erziehungslehre, aus dessen handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen, herausgegeben von Platz. Berlin 1829. — J. P. L. Richter (Jean Paul), Levana oder Erziehungslehre. Stuttgart 1861. — H. R. Rüegg, Die Pädagogik in übersichtlicher Darstellung. Bern 1878. — A. Diesterweg, Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Fünfte zeitg. Bearbeitung.

Essen 1874—1877. — A. K. Ohler, Erziehungs- und Unterrichtskunde (praktisch, vom kirchlichen Standpunkte). Mainz 1878. — Koettner, Volksschulkunde. — J. C. G. Schumann, Lehrbuch der Pädagogik, Hannover 1877. — Dr. Baur, Grundzüge der Erziehungslehre. 3. Aufl. Gießen 1876. — Johann Amos Comenius, Große Unterrichtslehre. Mit einer Einleitung: J. A. Comenius, sein Leben und Wirken. Einleitung, Übersetzung und Commentar von G. A. Lindner. Wien 1876. — F. Dittes, Grundriss der Erziehungs- und Unterrichtslehre. 6. Auflage. Leipzig 1878. — H. Herrmann, Allgemeine Unterrichts- und Schulerziehungslehre, neu bearb. von J. Knappe. Prag 1877. — H. Kern, Grundriss der Pädagogik. Berlin 1878. — G. A. Lindner, Allgemeine Erziehungslehre. Lehrtext zum Gebrauch an den Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen. Wien 1883. — A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Mit einer Einleitung: Aug. Herm. Niemeyer, sein Leben und Wirken. Einleitung und Commentar von G. A. Lindner. 2 Bände. Wien 1878. — H. Spencer, Erziehungslehre. Hersg. von Fritz Schultze. Jena 1881. — T. Waitz, Allgemeine Pädagogik und kleinere pädagogische Schriften. Hersg. von O. Willmann. Braunschweig 1875. — Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig 1865. — Derselbe, Vorlesungen über allgemeine Pädagogik. Leipzig 1876. — R. Niedergesäß, Allg. Erziehungslehre. Wien 1881. —

Erziehungsmethode ist das planmäßige Verfahren beim Erziehungsgeschäfte. Dasselbe wird normiert: 1. durch den Erziehungszweck; 2. durch den Zögling als das Subject der Erziehung und 3. durch die äußeren Verhältnisse. Da nur das erste Moment ein bleibendes, die beiden anderen jedoch veränderlich sind, so hat die Erziehung mit zwei veränderlichen Größen zu rechnen, die von Fall zu Fall wechseln. Zu den äußeren Verhältnissen rechnen wir alle Umstände der Zeit und des Ortes, unter denen sich die Erziehung vollzieht. Da diese nicht in zwei Fällen gleich sind, sondern eine unendliche Mannigfaltigkeit von Formen annehmen, und da auch der Zögling nach Alter, Geschlecht, Anlage, Körperbeschaffenheit, nach seiner gesammten Individualität von Fall zu Fall ein anderes Subject der Erziehungsthätigkeit darstellt: so kann nicht erwartet werden, dass sich die Erziehungsmethode bis zu einer eigentlichen Darstellung des Vorganges beim Erziehungsgeschäfte erheben werde. Es gibt besondere Unterrichtsgänge (Lehrgänge), aber keinen besonderen Erziehungsgang; denn das Leben ist unendlich mannigfaltiger als die Schule. Die Methode bietet also kein Recept dar, durch dessen vorschriftsmäßige Anwendung jeder, auch der Unberufene, zu gewissen sicheren Resultaten gelangen könnte; sie zieht vielmehr nur die allgemeinsten Linien, innerhalb deren sich die Erziehung als freie Kunst zu bethätigen hat. Hält es demnach schwer, den Unterricht, der sich doch innerhalb der vier Wände des Schulzimmers abspielt und nach dem Glockenzeichen regelt, zu „mechanisieren", so würde dieses Ansinnen bei der eigentlichen Erziehung ein geradezu widersinniges genannt werden müssen. — Wenn man daher von Erziehungsmethode spricht, so meint man nur die allgemeine Kennzeichnung des Verfahrens, wie der Erzieher unter Berücksichtigung der gegebenen Umstände die Erziehungsmittel anwendet, um den allgemeinen und besonderen Zweck der Erziehung zu erreichen. Um in das Verfahren Einheitlichkeit hineinzubringen, stellt die Methode einen obersten Gedanken als Erziehungsprincip an die Spitze, von dem sie bei der Wahl der Erziehungsmittel ausgeht. Ein solcher Hauptgedanke kann z. B. sein, den Zögling zu beschäftigen, oder ihn zu unterrichten. Dadurch entsteht die Erziehungsmethode der Beschäftigung, die man in Arbeitshäusern, und jene des Unterrichts, die man in Schulen anwendet. — Von den Erziehungsmitteln unterscheidet sich die Erziehungsmethode dadurch, dass jene einzelne Acte sind, diese dagegen eine zusammenhängende Thätigkeit darstellt, die sich auf das Ganze der Erziehung bezieht. Die Erziehungsmethode geht also aus der planmäßigen Verbindung der Erziehungsmittel hervor. Innerhalb des durch die Methode gespannten Rahmens wird das persönliche Walten des Erziehers den besonderen wechselnden Umständen, unter denen sich die Erziehung vollzieht, angepasst. Diese Anpassung ist Sache der Erziehungskunst, welche wie jede freie Kunst nicht mechanisch angeeignet, sondern geistig erfasst sein will.

Erziehungsschule ist jene Schule, welche nicht bloß die Vermittelung von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern die Erziehung ihrer Pflegebefohlenen anstrebt; bei welcher also der Unterricht nur als Mittel zum Zwecke der Erziehung auftritt. Es läßt sich nicht leugnen, dass jeder methodisch eingerichtete Unterricht zugleich eine gewisse erziehende Macht auf das Gemüth des Schülers ausübt; allein der Erziehungszweck wird hiebei nicht immer als oberster Zweck ins Auge gefasst, er wird vielmehr sehr oft durch andere secundäre Zwecke in den Hintergrund geschoben. So hatten beispielsweise die älteren Volksschulen keine andere Aufgabe, als jene zwei nützlichen elementaren Fertigkeiten des Lesens und Schreibens beizubringen, zu denen der Mensch durch bloßen Umgang und durch bloße Erfahrung außerhalb der Schule nicht gelangen kann (erst später kam das Rechnen hinzu), und bis auf die neueste Zeit hinauf wird von der überwiegenden Anzahl von Menschen der Zweck der Volksschule eher in der Ausrüstung des Geistes mit Kenntnissen und Fertigkeiten, als in der eigentlichen sittlichen Bildung desselben erblickt. Die neueren Schulgesetzgebungen heben zwar die sittliche Aufgabe der Volksschulen mehr oder weniger klar hervor, geben auch wohl Andeutungen, wie dieselbe zu lösen wäre; allein sie sind nicht darnach angelegt, um mit der Verwirklichung dieser Aufgabe Ernst zu machen. Denn wirft man einen Blick auf die Lehrpläne der Schulen, so findet man einen auf 2 Stunden reducierten und von allem Contacte mit den übrigen Lehrfächern ausgeschlossenen Religionsunterricht, einen auf dürre Kriegs- und Dynastenaufzählung beschränkten Geschichtsunterricht und daneben ein verwirrendes Detail von Kenntnissen und Fertigkeiten aus allen Gebieten des Wissens und Könnens, welches zu allem andern eher geeignet ist als zur Grundlegung der Sittlichkeit, welche schließlich doch nur auf das Eine Nothwendige hinausgeht, sein eigenes Selbst im Sturm und Drange des Lebens nicht zu verlieren. So werden auf unseren Schulen, höheren und niederen, eher Vielwisser, als energische und harmonisch geschlossene Persönlichkeiten, eher Opportunitätsmenschen als Charaktere herangezogen. Die Frage der Einrichtung der Erziehungsschule kann aber auch von Seite der Schulgesetzgebung nicht eher in Angriff genommen werden, bevor sie nicht ihre wissenschaftliche Lösung gefunden hat; denn diese Frage ist eine psychologisch-pädagogische. Wir haben im vorausgegangenen Artikel: „Erziehender Unterricht" die wissenschaftliche Lösung dieser Frage im Sinne Herbarts und seiner Schule darzulegen versucht; denn ihr gebührt das Verdienst, diesen schwierigen Punkt der Schulpädagogik inangriff genommen zu haben. Gegenwärtig handelt es sich um die concrete Einrichtung der Erziehungsschule selbst auf Grund der an jener Stelle gegebenen Auseinandersetzung. Um diese concrete Gestaltung der Erziehungsschule haben sich insbesondere zwei Männer der Herbart'schen Schule (s. d.) dadurch verdient gemacht, dass sie durch private Anstrengung derlei nach wissenschaftlichen Grundsätzen eingerichtete Erziehungsschulen ins Leben riefen. Es sind dies Schulrath Stoy in Jena und Prof. Ziller in Leipzig. Prof. Ziller gründete im Jahre 1862 mit 20 Knaben eine Übungsschule für Studierende, welche zugleich eine Erziehungsschule sein sollte. Nach dem Programm derselben zerfällt der Unterricht an derselben in einen Unterricht für Gesinnungen, in einen Unterricht für Naturkenntnisse und in einen Unterricht für Formen, wobei der zuerst genannte (am meisten der für religiöse Gesinnung) überwiegt, und der zuletztgenannte den beiden ersteren untergeordnet bleibt, aller Unterricht aber so viel als möglich bis zu seinem Fortwirken im gewöhnlichen Leben der Kinder geführt wird. Der Unterricht für Gesinnungen ist ein vorwiegend mittelbarer, der für Naturkenntnisse ein vorwiegend unmittelbarer Anschauungsunterricht. An den ersteren schließt sich aber ein synthetischer Stoff an, nämlich derjenige, der in der Sostmann'schen Auswahl und Bearbeitung der Grimm'schen Kinder- und Haus-Märchen vorliegt, und

die einzelnen Märchen bezeichnen in ihrer Aufeinanderfolge zugleich die *Stufenfolge* des betreffenden Anschauungsunterrichts, indem vor jedem Märchen genau derjenige Theil des kindlichen Gedankenkreises durchzuarbeiten ist, in den das Märchen eingreift. Das Märchen ist dann so zu erzählen und nachzuerzählen resp. dramatisch darzustellen, dass das bei dem zunächst vorangehenden Anschauungsunterricht Gelernte sich darin wiederfindet, und zuletzt ist es auch synthetisch durchzuarbeiten. Die analytische Bearbeitung des kindlichen Gedankenkreises muss ferner ebenso wie die synthetische Bearbeitung des Märchens zur Aufstellung von Grundsätzen führen, die vornehmlich in der Form von Volkssentenzen, biblischen und Gesangsbuchs-Sprüchen einzuprägen sind, und auf deren Anwendung und Befolgung, soweit es die Schule vermag, gehalten wird, z. B. bei dem Gebet. Endlich beginnt mit dem Anfang des Kirchenjahres eine Erzählung des *Lebens Jesu* in Curtmann'scher Weise, wobei am meisten seine vorbildliche Bedeutung hervortritt, und sie schreitet mit dem Kirchenjahre selbst fort. An die der Erzählung des Märchens vorangehende Analyse des kindlichen Gedankenkreises und die synthetische Durcharbeitung des Märchens selbst schließen sich überdies *Sprechübungen* zur Ausbildung der *Sprachformen* an, um das im 2. Schuljahre eintretende Lesen und Schreiben vorzubereiten. Zu diesem Zwecke werden Sätze und Worte, die bei jenem Unterrichte vorkommen, zergliedert, und durch Linien dargestellt, und außerdem werden die Verwandtschaften unter solchen Worten verfolgt. Der Unterricht für Naturkenntnisse wird so viel als möglich im Freien, vornehmlich in einem Garten ertheilt. Die Aufgabe ist, die theils gegebenen, theils zu veranlassenden kindlichen Spiele und Beschäftigungen sammt den dazu gehörigen Werkzeugen und Voraussetzungen und in Verbindung damit die Befriedigung der alltäglichsten menschlichen Naturbedürfnisse sammt den dazu erforderlichen Mitteln und Naturbedingungen durch eine daran anknüpfende Reflexion so zu verwerten, dass die einfachsten Elemente der *Astronomie, Naturlehre, Naturgeschichte* und *Technologie* im Anschluss an ihr Vorhandensein im Volksbewusstsein gewonnen werden. Hierfür wird auch der Geist eines geordneten *Sammelns von Naturproducten, Fabricaten* oder wenigstens Bruchstücken davon belebt. An den Unterricht für Gesinnungen und Naturkenntnisse schließt sich gleichmäßig an: 1. Die *Ausbildung der Zahl- und Rechnungsformen* im Zahlenraume von 1—10 und mit Hilfe leichter Zusammensetzungen aus den Grundzahlen. 2. Die *Ausbildung der einfachsten geometrischen Formen des Maßes und der Gestalt*, vor allem durch Hilfe des Zeichnens, das zugleich zur Vorbereitung von Lesen und Schreiben nach einer anderen Seite hin dienen soll. Das *Zeichnen* ist von Anfang an freies Naturzeichnen, und es werden dabei immer Gegenstände oder Theile von Gegenständen, die in dem zunächstliegenden Sachunterricht vorkommen, nachgebildet, womit die Fröbel'schen Übungen des Legens u. s. w. in Verbindung stehen müssen. — Hierzu kommt die Nachbildung der Tonlinie und der melodischen Bewegungen auf der Tonlinie durch Gesang. Die reihenförmige Aufeinanderfolge der Töne wird aber immer durch farbige Zeichen von den Kindern selbst dargestellt, und es werden Lieder zu Grunde gelegt, die auch schon für die Sprechübungen benutzt sind und zum Ausdruck von Gefühlen dienen, welche in den Sachunterricht und das Schulleben eingreifen. Im Mittelpunkte des Ganzen steht der *religiös-christliche Gesinnungsunterricht*; an denselben schließt sich der *Anschauungsunterricht* an, der allmählich die Gestalt einer *Heimatkunde* annimmt. Der *Formenunterricht* soll das Übergewicht an den Sachunterricht abtreten. Lesen und Schreiben treten erst im zweiten Schuljahre auf; ins erste Schuljahr fallen bloß die Vorbereitungen dazu. Durch eigene *Schulfeste*, wie sie im Mittelalter bestanden, soll einem längst empfundenen Bedürfnis abgeholfen werden, namentlich auch in Rücksicht auf die Zwecke der C[illegible]. — Wie man sieht, weicht der Unterrichtsplan dieser Erziehungsschule

von dem herkömmlichen nicht unbeträchtlich ab; nicht minder wird auch die Methode und Lehrweise den höheren Anforderungen des Erziehungszweckes angepasst werden müssen.

Literatur: Die unter „Erziehender Unterricht" angegebene.

Erziehungszweck. Irgend eine Idee muss demjenigen vorschweben, der an der inneren Ausgestaltung eines Unmündigen arbeiten, d. h. erziehen will. Diese Idee ist eben der Zweck der Erziehung; sie kann dem Erzieher klar und selbstbewusst vorschweben, oder in die Form eines unbewussten Instinctes sich verhüllen; sie kann ferner vernünftig oder unvernünftig sein. Im allgemeinen kann man den Erziehungszweck von einer doppelten Seite ins Auge fassen, von einer formalen und von einer sachlichen. In formaler Hinsicht ist der Erziehungszweck eine gewisse relativ abgeschlossene Ausgestaltung des inneren Lebens, die dem Zögling aufgedrückt werden, und die ihn zur weiteren Verfolgung der Lebenszwecke tüchtig machen soll; denn die Erziehung muss ja einmal aufhören und der Selbsterziehung Platz machen. Das formale Princip der Erziehung lautet demnach: Erziehe den Zögling zur Selbstständigkeit; oder: Erziehe den Zögling zu seinem eigenen Erzieher. Hiemit ist allerdings noch nicht gesagt, von welcher Art diese Selbständigkeit sein soll, welchen Inhalt sie haben, welche Ziele sie sich vorsetzen, welche Richtungen sie einschlagen wird; denn der selbständig gewordene Zögling kann seine Freiheit eben so zum Guten gebrauchen, als er sie zum Bösen missbrauchen kann. Daher erfordert der Erziehungszweck noch eine weitere sachliche Bestimmung über die Art oder den Inhalt jener inneren, geistigen Ausgestaltung, welche dem Zöglinge in der Form der Selbständigkeit aufgedrückt werden soll, und diese Gestalt kann keine andere sein, als jene, die der selbständig gewordene Zögling dereinst vernünftigerweise selbst anstreben wird und die er anstreben soll. Dieser Zweck ist offenbar kein anderer als der Sittlichkeitszweck oder die sittliche (ethische) Gestaltung des Lebens — die sittliche Bestimmung des Menschen. Unter dieser „Bestimmung" ist jedoch keineswegs der besondere Beruf zu verstehen, den der Zögling dereinst antreten soll, da sich dieser Beruf zur Zeit der Erziehung weder voraussehen, noch vorausbestimmen lässt, und jede vorzeitige Abrichtung für denselben bei einem immerhin möglichen Schicksalswechsel den Zögling höchst unglücklich machen würde; es ist vielmehr jene allgemein menschliche Bestimmung gemeint, deren Erreichung der einzelne unter den mannigfaltigsten Lebensformen anstreben kann, wenn er hiebei nur seinem besseren Selbst nicht untreu wird. Worin dieser Sittlichkeitszweck bestehe, hat nicht die Pädagogik zu bestimmen; sie entlehnt die näheren Angaben einer anderen Wissenschaft, nämlich der Ethik, welche wieder zwei Zugänge hat, einen natürlichen oder philosophischen und einen positiven oder confessionellen. Die Auffassungen dieses obersten Erziehungs- und Sittlichkeitszweckes können verschieden sein; das Wesen bleibt doch eins und dasselbe. In verschiedene Formen und Namen kann man dasjenige hüllen, was dem Leben seinen eigentlichen Wert verleiht und auf die oberste Lebensaufgabe unter allen Umständen angewendet werden muss. „Tugend, Sittlichkeit, Humanität (Menschlichkeit), Gottähnlichkeit, Vernünftigkeit, Glückseligkeit, Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren und Guten" (Diesterweg), „christliche Civilisation" (Schwarz), „harmonische Entwicklung der menschlichen Anlagen und Kräfte" (Pestalozzi, Niemeyer, Dittes), „sittliche Gestaltung des Lebens" (Waitz), Charakterstärke der Sittlichkeit (Herbart) sind nur verschiedene Seiten, von denen wir das sittliche Ideal als die eigentliche Bestimmung des Menschen auf Erden auffassen. Dies vom philosophischen Standpunkte. Noch größer wird die Mannigfaltigkeit dieser Formeln, die man insgesammt Erziehungsprincipe

nennt, wenn man das Erziehungsgeschäft vom empirischen Standpunkte ins Auge fasst. Wir finden das Princip der vorwiegenden Leibescultur: „Mens sana in corpore sano“ (im gesunden Körper ein gesunder Geist) bei Montaigne; — das der Naturgemäßheit: „Der Mensch ist von Natur gut; alle Cultur ist verderblich“ bei Rousseau; — ein eudämonistisches Princip: „Beförderung des Glücks und der Brauchbarkeit fürs Leben“ bei den Philanthropen: Basedow, Campe, Salzmann, Wolke; — ein humanistisches: „Wahre Menschlichkeit“ bei den Humanisten: Herder, Niethammer, Lessing und anderen; — ein pietistisches: „Frömmigkeit und Gottseligkeit“ bei Spener, Franke, Zinzendorf; — ein theologisches: „Divinität“ (Göttlichkeit) oder Erziehung zum Abbilde des göttlichen Seins bei Graser; — ein realistisches als specielle Berufsbildung fürs Leben bei der Alltagspädagogik; — ein rationalistisches: „Vernünftigkeit, Aufklärung, Verstandesbildung“ bei Krug; — ein positiv christliches: „Herstellung des durch die Sünde verloren gegangenen Ebenbildes Gottes“ bei Palmer, u. s. f.

Europäische Schulstatistik ergibt sich aus der nachfolgenden Übersicht des Schulwesens der größten europäischen Staaten, und zwar

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.
Deutschland	42,727.360	60.000	6 Mill.	712	$7._{12}$	100	1.48
Frankreich	36,905.788	71.289	$4._{7}$ „	517	$7._{81}$	66	—.74
Spanien	16,800.000	29.038	$1._{6}$ „	578	$10._{28}$	56	—.70
England	33,806.419	58.075	3 „	582	$11._{25}$	52	—.93
Österreich-Ungarn .	37,350.000	29.267	3 „	1275	$12._{28}$	104	—.84
Italien	27,769.475	47.411	$1._{9}$ „	585	$14._{50}$	40	—.42
Russland	73,643.627	32.000	$1._{1}$ „	2300	65	36	—.14

wobei I. die Gesammtbevölkerung des Staates, II. die Anzahl der Schulen, III. die Anzahl der dieselben besuchenden Schüler, IV. die Zahl der auf eine Schule fallenden Einwohner, V. die Zahl der auf einen Schüler fallenden Einwohner, VI. die Durchschnittszahl der auf eine Schule fallenden Schüler, VII. den Durchschnittsbetrag der für die Schulunterhaltung auf einen Einwohner entfallenden Kosten (in Gulden Österr. Währ.) bezeichnet. Im allgemeinen dürften die Leistungen der Schule und der gesammte Bildungsgrad des Volkes aus der Schulbildung der Militär-Mannschaften ersichtlich sein. So betrug z. B. nach der amtlichen Übersicht die Zahl der bei dem Landheere und der Flotte in dem Etatsjahre 1877/78 aus Preußen eingestellten Mannschaften 86.177 Mann, davon hatten 78.622 Schulbildung in der deutschen Sprache, 5015 in der nichtdeutschen Muttersprache und 2140 oder 2.483% waren ohne Schulbildung. Das ungünstigste Verhältnis bot die Provinz Posen mit 11.204% ohne Schulbildung, das günstigste Brandenburg mit 0.411%. Wenn man die Ausgaben für den Unterricht mit denjenigen für das Militär vergleicht, so belaufen sich dieselben pro Kopf der Bevölkerung auf:

	für Unterricht	für Militär
1. Nordamerika	3.08 M.	5.56 M.
2. Schweiz	3.52 „	4.00 „
3. England	2.64 „	14.44 „
4. Deutschland	2.08 „	9.16 „
5. Österreich-Ungarn	1.36 „	5.56 „
6. Frankreich	1.16 „	18.00 „
7. Italien	0.52 „	6.28 „

Aus dieser Uebersicht geht hervor, daß die Schweiz für den Unterricht die größten, für das Militärwesen die geringsten Auslagen aufweist.

Familienerziehung. Diese vollzieht sich im Familienkreise in der stillen Umfriedung des Hauses. Die Familie, bestehend aus Eltern, Kindern und Hausgenossen, ist der natürliche Boden, auf welchem die Menschenpflanze in der Atmosphäre der Liebe emporwächst, um die ersten und nachhaltigsten Keime der nachmaligen Entwickelung in sich aufzunehmen. In der Atmosphäre der Familienliebe nehmen alle Erziehungsmittel eine mächtigere Wirksamkeit an, die Erziehung scheint sich von selbst zu machen. Das Beispiel der Eltern wirkt mit elementarer Kraft; der Gehorsam ist willig; die Bedenklichkeit des Strafens fällt hinweg, wo so viel Liebe vorhanden ist. Die Opfer, die der Erzieher bringt, finden ihren Lohn in sich selbst. In den beiden Elterntheilen finden wir die Strenge mit der Milde — die Autorität gepaart mit der Liebe. „Die Autorität ist am natürlichsten beim Vater; denn bei ihm, dem alles folgt, an den sich alles wendet, von dem die Einrichtung der Hausgeschäfte bestimmt und verrückt, oder vielmehr, dem sie von der Mutter gleichsam entgegengeboten wird, springt am sichtbarsten die Überlegenheit des Geistes hervor, der es zugestanden ist, mit wenigen Worten der Missbilligung oder des Beifalls niederzuschlagen oder zu erfreuen. Die Liebe ist am natürlichsten bei der Mutter; bei ihr, die unter Aufopferungen aller Art die Bedürfnisse des Kindes, wie sonst niemand, erforscht und verstehen lernt; die zwischen sich und dem Kinde viel früher eine Sprache bereitet und bildet, als irgend ein anderer zu dem Kleinen die Wege der Mittheilung findet; die von der Zartheit des Geschlechtes begünstigt, so leicht den Ton der Einstimmung in die Gefühle ihres Kindes zu treffen weiß, deren sanfte Gewalt, nie gemissbraucht, auch nie seine Wirkung verfehlen wird." (Herbart.)

Die Familienerziehung wirkt aber auch deshalb so intensiv, weil sie sich in der engen Umfriedung des Hauses im stetigen Kreislauf eines geordneten häuslichen Lebens vollzieht. In diesem geschlossenen Kreise kommen dem Kinde die ersten Anschauungen zu, welche in ihrem ruhigen Bestande die Grundlage für die spätere Orientierung in der Welt bilden. Diese Anschauungen sind die mächtigsten, weil sie die ersten sind, die das Bewusstsein des Kindes treffen und weil sie sich am häufigsten wiederholen. Denn das Haus begrenzt den Gesichtskreis des Kindes vollständig; die Gegenstände, die es ihm bietet, werden ihm genauer bekannt, als alles nachfolgende, und liefern ihm daher den Maßstab für alle späteren Erweiterungen des Gedankenkreises, indem es die Verhältnisse des Haushaltes auf die Gesellschaft anwendet. Diese Gegenstände bieten sich aber nicht bloß seiner Einsicht dar — sie wirken auch mächtig auf sein Gemüth. Es fühlt sich wohl unter ihnen, weil seine Gefühle mit ihnen verwachsen sind. Was ihm das Haus bietet, heimelt es als etwas Vertrautes an, wogegen ihm alles, was außerhalb des Familienkreises liegt, als fremd erscheint. Gilt dies schon von den Sachen, so gilt es noch mehr von den Personen seiner Umgebung. Die innige Gemeinschaft des Lebens, die Gleichheit der Erfahrungen, die Zusammengehörigkeit der Schicksale, die Stetigkeit des Umganges, so wie die natürliche Abhängigkeit des Kindes von den Eltern, zu denen es schon durch seine Hilflosigkeit hingeführt wird, eröffnen sein Gemüth für die so wichtige Theilnahme an den Menschen, so wie für die Regungen des Wohlwollens, des Vertrauens, der Anhänglichkeit, der Achtung und Dankbarkeit. — Die Macht des Hauses liegt also darin, dass es durch seine ruhige Geschlossenheit dem Kinde das Verständnis der wandelbaren und verwickelten Weltverhältnisse wie an einem typischen Beispiele erschließt, dass es die Theilnahme für die Menschen an der elementaren Macht der Eltern- und Geschwisterliebe, sowie an dem Verhältnisse zu Verwandten, Dienstboten und Hausfreunden entzündet und dadurch zu einer Schule des Wohlwollens und der Gemüthsbildung wird; und dass es endlich durch die hinreißende Macht des Elternbeispieles den Gesinnungen und Entschließungen des Kindes die Bahn der Entwickelung anweist. In keinem anderen Lebenskreise finden sich

die Bedingungen einer glücklichen Erziehung in dem Maße vereinigt, wie in dem Elternhause; und mit Recht bedauern wir jene, welche ihre erste Erziehung entweder in einem Waisenhause oder in einem fremden Familienkreise suchen müssen, oder jene unglücklichen Kinder pflichtvergessener Eltern, welche nur in einem Rettungshause ihre Zuflucht finden.

Treffend bemerkt Pestalozzi: „Ich frage mich, wie komme ich dahin, Menschen zu lieben, Menschen zu trauen, Menschen zu danken, Menschen zu gehorsamen? Wie kommen die Gefühle, auf denen Menschenliebe, Menschendank und Menschenvertrauen wesentlich ruhen, und die Fertigkeiten, durch welche sich der menschliche Gehorsam bildet, in meine Natur? und ich finde, dass sie hauptsächlich von dem Verhältnisse ausgehen, das zwischen dem unmündigen Kinde und seiner Mutter statthat."

Farbe, Polychromie. Die Farbe ist ein wichtiges Hilfsmittel zur genaueren Auffassung einer Mannigfaltigkeit von Formunterschieden. Eine Landkarte spricht ganz anders zu uns, wenn das Flußnetz blau, die Bodenerhebung braun markiert ist. Mittelst der Farbe verfügen wir über eine reich gegliederte Scala qualitativer Unterschiede, die wir mit den verborgenen Qualitäten der Dinge, wie z. B. beim Menschen das Roth mit der blühenden Gesundheit, das fahle Gelb mit dem Siechthum und dem Neide in unbewußter Weise zusammenbringen. Die Farbe ist aber auch als belebendes Element der äußerlich hervortretenden Formenschönheit ein wichtiges Vehikel unserer ästhetischen Weltanschauung und findet daher bei der Kunst, insbesondere in der Malerei und dem Zeichnen vielfache Anwendung, obwohl sich nicht leugnen läßt, dass der materielle Gehalt, der ihr von dem unmittelbaren sinnlichen Reize her anklebt, nicht selten die reine Formenschönheit beeinträchtigt; so werden beispielsweise Bildsäulen häßlich, wenn man sie mit Farbe übertüncht. Deshalb sind die Methodiker nicht einig, wann und in welchem Maße die Farbe beim Zeichenunterrichte (s. d.) hervorzutreten habe. — Da die Farbe ein so wichtiges Element unserer intellectuellen und ästhetischen Weltauffassung bildet, mögen im nachstehenden die wichtigsten Thatsachen der Farbenlehre hier platzfinden. Farben sind Empfindungen, welche das Licht von verschiedener Beschaffenheit und Stärke in unserem Auge hervorruft. Wird das weiße Sonnenlicht in ein dunkles Zimmer auf ein dreiseitiges Flintglasprisma geleitet,so erleidet es in dem letzteren eine Zerlegung in sechs farbige Lichtsorten, und zwar: 1. Roth, 2. Orange, 3. Gelb, 4. Grün, 5. Blau, 6. Violett. Das weiße Sonnenlicht ist demnach ein Gemenge von sechs einfachen (monochromatischen) Lichtsorten oder Urlichtern, auch Spectralfarben genannt. (Manche unterscheiden noch eine siebente Spectralfarbe, indem sie zwei Nuancen des Blau, nämlich hellblau und Ultramarin anführen.) An und für sich hat ein Gegenstand ebensowenig Farbe, wie er Licht hat; er hat nur die Fähigkeit, einen farbigen Theil des Lichtes in unser Auge gelangen zu lassen, während er den anderen Theil des weißen Lichtes absorbiert (verschluckt) oder nach anderen Seiten ausstrahlt. Die Pigmente oder Farbstoffe besitzen unter allen Körpern die größte Fähigkeit, farbige Strahlen des weißen Lichtes in unser Auge zu reflectieren (zurückzustrahlen). Die von den Pigmenten zurückgestrahlten Farben sind jedoch in den seltensten Fällen reine Urlichter, sondern meist Gemenge von verschiedenfarbigen Lichtsorten. Zinnober reflectiert z. B. ein Gemisch aller Urlichter, wobei jedoch die rothe Lichtsorte stark vorherrscht; ähnlich verhält es sich mit anderen Pigmenten. Nur das echte Cochenilleroth (namentlich im pulverisierten Zustande) reflectiert fast reines rothes Urlicht.

Eintheilung der Farben. Gelb, Roth und Blau werden als die drei Stamm- oder Grundfarben angenommen, weil diese durch keine Mischung ersetzt, alle anderen aber durch Mischung hergestellt werden können. Wenn man von Farbenmischung spricht, so hat man zwei verschiedene Arten derselben zu unterscheiden, und zwar:

a) Die Mischung zweier oder mehrerer farbigen Lichter auf der Netzhaut, d. i. die sogenannte physiologische Mischung, welche dadurch hervorgerufen wird, dass zwei oder mehrere farbige Lichter gleichzeitig auf dieselbe Netzhautstelle unseres Auges fallen. b) Die materielle Mischung, d. i. die Mischung zweier oder mehrerer Pigmente in der Farbenschale, auf der Palette u. s. f. In der Aquarell-malerei kann man durch Mischung der drei Pigmente: Gelb (Indischgelb oder auch Gummi-Gutt), Roth (Cochenille-Karmin) und Blau (Pariserblau) auf weißem Papier alle anderen Farben hervorbringen. Jene Farben, die aus der materiellen Mischung je zweier Stammfarben hervorgehen, heißen secundäre (abgeleitete oder Nebenfarben). Secundäre Farben sind folgende: Orange, d. h. die materielle Mischung von Gelb und Roth, Grün, d. h. die materielle Mischung von Blau mit Gelb, und Violett, d. h. die materielle Mischung von Roth mit Blau. Werden alle drei Stammfarben in gleicher Intensität gleichzeitig miteinander gemischt, so geben sie als Mischfarbe Schwarz oder wenigstens ein sehr dunkles Grau. Werden je zwei secundäre Farben miteinander gemischt, so geben die Mischungen drei neue Farben, welche tertiäre Farben genannt werden. Diese sind folgende: Rothbraun, d. h. die Mischung von Orange und Violett, Olivenbraun, d. h. die Mischung von Violett und Grün, und Gelbbraun, d. h. die Mischung von Grün und Orange. Wird ein Kreis in sechs gleiche Sectoren getheilt und die Sectoren 1, 3, 5 der Reihe nach mit den Grundfarben Gelb, Roth und Blau, ferner die Sectoren 2, 4 und 6 mit den secundären Mischfarben Orange, Grün und Violett bezeichnet, so steht in dieser Figur, Farbenkreis genannt, gegenüber dem Roth das aus Blau und Gelb gemischte Grün, dem Blau das aus Gelb und Roth gemischte Orange, dem Gelb das aus Roth und Blau gemischte Violett, also je einer Grundfarbe die aus den beiden anderen entstandene Mischfarbe. Diese gegenüberliegenden Farben ergänzen sich zu Weiß und heißen Ergänzungs- oder Complementärfarben. Nachstehende Figur zeigt einen zwölftheiligen Farbenkreis.

Es liegt hier zwischen jeder Grund- und Secundärfarbe eine Mischung dieser beiden und wir haben dadurch weitere sechs Complementärfarben erhalten. Sieht man eine stark beleuchtete farbige Fläche durch längere Zeit (etwa 20 Secunden) an, und richtet man den Blick darnach auf eine weiße Fläche, so erscheint diese letztere in einer Farbe, welche beiläufig das Complement zu der ursprünglich angesehenen bildet. Diese auf der weißen Fläche bemerkbare Farbe ist nur eine subjective Empfindung und wird physiologische oder Contrastfarbe genannt. War in dem erwähnten Falle die stark beleuchtete Fläche beispielsweise Zinnoberroth, so erscheint die weiße Papierfläche in meergrüner Farbe. Das durch die intensive Farbe des Zinnobers gereizte Auge wird nämlich auf kurze Zeit abgestumpft und fordert die Ergänzung zu weißem Licht, weil für diese wenigen Augenblicke die intensiv rothe Farbe aus dem Gemenge der Lichtsorten des weißen Lichtes gleichsam ausgelöscht wird. Das Auge fordert beim Anblicke einer Farbe zugleich ihr Complement; es fühlt sich daher angenehm berührt, wenn dieses Complement zu der ursprünglichen Farbe hinzutritt. Daher wirken je zwei

complementäre Farben, wenn sie nebeneinander gestellt werden, meist angenehm auf das Auge. Man nennt jene Farben, welche, nebeneinander gestellt, eine angenehme und befriedigende Wirkung auf unser Auge ausüben, harmonische Farben. Je nach der Zahl der nebeneinander gestellten Farben unterscheidet man a) harmonische Farbenpaare, d. i. die Zusammenstellung je zweier angenehm wirkender Farben, und b) harmonische Triaden, d. i. die Zusammenstellung je dreier angenehm wirkender Farben. Zwei Complementärfarben stimmen harmonisch zusammen. Je näher zwei Farben auf dem Farbenkreise beisammenstehen, um so unharmonischer ist ihre Wirkung. Der Farbenkreis zeigt reine, gesättigte Farben, d. i. solche, welche ihren Charakter möglichst vollständig wiedergeben. Satt ist z. B. ein Roth, welches nicht röther gedacht werden könnte. Hell nennt man eine Farbe, wenn die durch sie hervorgerufene Lichtempfindung eine starke ist; im anderen Falle wird die Farbe dunkel genannt. Ist eine Farbe zugleich satt und hell, so heißt sie intensiv oder stark. Rothe und röthlichgelbe Farben nennt man feurige Farben. Alle Abstufungen einer und derselben gesättigten Farbe bis ins Weiß und andererseits bis zum Schwarz nennt man die Schattierungen oder Töne (das Clair-obscur oder Helldunkel) dieser Farbe. Setzen wir beispielsweise einer rothen Farbe immer mehr Weiß zu (oder verdünnen wir eine rothe Farbe mit Wasser), so wird die rothe Farbe immer heller, oder sie verliert an Sättigung, bis sie endlich in Weiß übergeht. Setzen wir dagegen dem gesättigten Roth neutrales Grau (z. B. in Form von Tusche) zu, so wird dieser Farbe immer mehr Helligkeit entzogen, bis sie endlich in Schwarz übergeht. Jene Farben, in welchen Rothgelb vorherrscht oder doch in merklicher Menge enthalten ist, pflegt man warme, dagegen jene, in denen Blau vorherrscht oder jene, die sich stark zum Blau hinneigen, kalte Farben zu nennen. Die wärmste Farbe ist daher Mennig, die kälteste aber Ultramarin. — Eine allgemeine Regel, nach welcher die Farben oder ihre Schattierungen zu harmonischen Farbenpaaren verbunden werden, kann nicht angegeben werden. Außer dem schon früher Gesagten halte man sich an schon erprobte Zusammenstellungen, von denen im nachfolgenden einige angeführt werden, und zwar: 1. Roth und Blau, 2. Roth und Grün, 3. dunkler Karmin und hellere Töne des Blaugrün, sowie hellere Töne des Karminroth und dunkles Blaugrün, 4. Roth und Gelb (namentlich wenn das Gelb durch metallisches Gold ersetzt wird), 5. Zinnober und Cyanblau, 6. Mennig und Cyanblau, 7. Mohnroth und neutrales Grau, 8. Orange und Ultramarin, 9. Orange und Cyanblau, 10. Braun mit Ultramarin, 11. Braun und Spangrün, 12. Orange und Violett, 13. Goldgelb und Ultramarin, 14. Goldgelb und Violett, 15. Goldgelb und Purpur, 16. Gelbgrün und Violett, 17. Spangrün und Violett, 18. Spangrün und Karminroth, 19. Grasgrün und Purpur. Die vorzüglichsten harmonischen Triaden sind: 1. Roth, Blau und Gelb, die wichtigste, wirksamste und brauchbarste aller Triaden, welche in der decorativen Kunst fast aller Zeiten am häufigsten angewendet wurde. Sie gewinnt an Schönheit und Pracht, wenn an die Stelle des Gelb metallisches Gold tritt, und wenn das Roth mehr zum Zinnober hinneigt; prächtige Triaden dieser Art sind demnach a) Zinnober, Ultramarin und Gold, b) Zinnober, Cyanblau und Gold. 2. Roth, Grün und Gelb ist eine tadellose Verbindung, wenn das Roth durch den feinsten Karmin und das Gelb durch Gold vertreten ist. Bei Stoffen verbessert die Wirkung des Gelb die gelbe Seide. 3. Orange, Grün und Violett ist eine sehr verwendbare Triade, in welcher namentlich das Spangrün eine gute Anwendung finden kann. — Über das Ausmaß der Fläche für eine jede Farbe einer chromatischen Composition kann man, wie Brücke in seiner Physiologie dargethan hat, im allgemeinen keine bestimmte Regel aufstellen, sondern es muss diese Bestimmung in jedem einzelnen Falle dem künstlerischen Gefühle überlassen werden. Es kann hier nur bemerkt werden, dass in einer chromatischen Verbindung die harmonierenden Farben ein größeres, die weniger gut zusammenstimmenden

ein kleineres Areal einnehmen sollen, dass also die Consonanzen gegen die Dissonanzen vorherrschen; ferner, dass die Contrastfarben nicht in gleichen Quantitäten und nicht in gleicher Intensität nebeneinander gesetzt werden dürfen. Bei der Betrachtung der chromatischen Darstellungen, namentlich zu decorativen Zwecken, ist noch der wichtige Umstand zu erwähnen, dass sich im allgemeinen die einzelnen Farben eines polychromen Ornamentes (insbesondere des Flachornamentes) nicht unmittelbar berühren sollen, sondern dass zur Vermeidung der an der Grenze je zweier Farben stattfindenden physiologischen Erscheinung von Contrastfarben ein deutlicher, beide Theile trennender Umriss (Contour) nothwendig ist. Dieser Umriss kann nun entweder weiß, schwarz, oder in irgend einer entsprechenden Farbe und in verschiedener Stärke ausgeführt werden, je nachdem es die besonderen Umstände erlauben. Wenn zwei ungleich hohe Theile eines Ornamentes mit Farbe angelegt werden sollen, so wähle man für die höheren Felder Grundfarben und für die niederen Mischfarben; wählt man aber für die höheren Felder secundäre Farben, so muss man für die unteren tertiäre Farben wählen. Sonst benütze man die Grundfarben nur in geringer Menge und auf kleinen Flächen, für größere Flächen nehme man Mischfarben.

Literatur: Goethes Farbenlehre. — H. Helmholtz, Physiologische Optik. Leipzig. — W. Wundt, Grundzüge der physiol. Psych. Leipzig 1874, S. 374 ff. — J. E. Brücke, Der Farbenkreis. Wien 1882. — J. Patek, Die gewöhnl. Farben, ihre Entstehung, Harmonie und Dissonanz. Prag 1868. — A. Nagel, Der Farbensinn. Berlin 1869. — O. N. Rood, Die moderne Farbenlehre. Leipzig 1881. — E. Chevreul, Farbenharmonie. Stuttgart 1878. — F. Jännike, Die Farbenharmonie. Stuttgart 1878. — M. A. Racinet, Das polychrome Ornament. Herausg. von R. Reinhardt. Stuttgart 1881. — H. Petřina, Polychrome Ornamentik des class. Alterthums. Troppau 1881. —

Farbenblindheit, Daltonismus, ist der Mangel oder die Verminderung des Wahrnehmungsvermögens für Farbenunterschiede. Selten bezieht sich jedoch die Farbenblindheit auf alle Farben gleichmäßig, sondern tritt gewöhnlich als Rothblindheit auf, indem die Empfindlichkeit der Netzhaut für Roth vermindert oder ganz aufgehoben ist. Den Rothblinden erscheint daher dunkles Roth als vollkommen schwarz, und sie verwechseln leicht rothe und gelbe mit grünen Farbentönen. Der englische Physiker John Dalton, der selbst rothblind war und diese Erscheinung zuerst an sich selbst beobachtete, erklärte, dass die Farbe, welche andere, normal sehende Menschen Carmoisin nennen, auf ihn denselben Eindruck mache, wie die Farbe des Himmels, der ein wenig Braun zugemischt sei. Die Rose erschien ihm ebenso gefärbt, wie das Veilchen, das Blut glich dem dunklen Grün der Flaschen, reines Roth beinahe dem Aschgrau und die gerötheten Wangen fröhlich spielender Kinder machten auf ihn denselben Eindruck, wie Tintenflecke, die man mit einem Löschblatte alsbald nach ihrem unerwünschten Entstehen zu entfernen versuchte. Durch neuere Untersuchungen wurde festgestellt, dass die Farbenblindheit viel häufiger ist, als man ursprünglich glaubte. Unter 5000 Schülern, welche die Professoren Cohn und Magnus in Breslau untersuchten, wurden 77 Farbenblinde gefunden, und zwar stellte sich heraus, dass von 2318 Schülerinnen nur eine farbenblind war, während auf 2761 Schüler 76 Farbenblinde kamen, so dass die Knaben mehr zur Farbenblindheit neigen, als Mädchen, offenbar deshalb, weil diese auf den Farbenunterschied bei ihrer Beschäftigung mehr achten als jene. Dies führt auf den Unterschied zwischen angeborener und erworbener, zugezogener Farbenblindheit. Diese entsteht in Folge mangelhafter Übung des Auges für Farbenunterschiede, jene wurzelt in einer ursprünglich abnormen Einrichtung des Auges. Die Endorgane des Sehnerven sind die auf der Netzhaut emporragenden mikroskopischen Stäbchen und Zäpfchen, von denen jene für Helligkeit und Dunkelheit, diese für die Verschiedenheit der Farben

empfindlich sein sollen. Die mikroskopischen Untersuchungen von Max Schulze haben ergeben, dass jedes gut ausgeprägte Zäpfchen aus drei Nervenelementen zusammengefügt ist; es liegt daher nahe, dass je ein Nervenelement auf eine Farbe reagiert und somit weisen uns der Bau und die Thätigkeit der Zäpfchen auf die Annahme von drei Grundfarben, von denen je eine eines der drei Nervenelemente reizt und zur Empfindung der Farbe veranlasst. In Übereinstimmung hiemit hat Helmholtz Roth, Grün und Violett als die drei Grundfarben angesehen, wovon jede auf ein anderes Nervenelement des Zäpfchens einwirkt. Die Rothblindheit wäre demnach dadurch zu erklären, dass das für Roth empfindliche Nervenelement der Zäpfchen entweder vorübergehend oder dauernd gelähmt ist. Die Eisenbahnverwaltungen lassen bereits die Locomotivführer auf Farbenblindheit untersuchen, da ein Verwechseln der rothen und grünen Signallichter zu verhängnisvollen Katastrophen Veranlassung geben könnte. — Zur Bekämpfung der erworbenen Farbenblindheit ist es von Wichtigkeit, die Kinder frühzeitig in der Farbenunterscheidung zu üben. Fröbels erste Spielgabe, der Kasten mit den farbigen Bällen, ist demnach sehr passend gewählt. Es empfiehlt sich auch, die Schüler in Bezug auf Farbenblindheit zu prüfen. Zur Constatierung derselben bedient man sich nach Prof. Magnus einer nicht zu geringen Anzahl verschiedenfarbiger Strähne bunter Stickwolle in Schattierungen von hell bis dunkel. Dem zu Prüfenden wird ein Korb gegeben, in welchem die Strähne gut durcheinander gemischt liegen, indem man ihn ersucht, die gleichen Farben auszusuchen und zusammenzufügen. Während der Normalsehende die einzelnen Farben in ihren zarten und kräftigen Nuancen sehr leicht sondert und zu einander thut, vereinigt der Farbenblinde rosa zu maigrün, roth zu blau u. s. w., je nach dem Grade und der Art seiner Farbenblindheit, so dass mit Hilfe dieses einfachen Verfahrens in jeder Schule Farbenblinde ermittelt werden können. — Ein Seitenstück zur Farbenblindheit ist Notentaubheit, welche darin besteht, dass das Ohr selbst bei der größten Aufmerksamkeit nicht imstande ist, zwei benachbarte Töne der Tonleiter von einander zu unterscheiden, so dass sich dieser Mangel als musikalischer Stumpfsinn kundgibt. Insofern dieser nicht angeboren ist, kann er durch Übung bekämpft werden.

Literatur: H. Cohn, Studien über angeborene Farbenblindheit. Breslau 1879. — A. Daae, Die Farbenblindheit und deren Erkennung. Berlin 1878. — E. Hering, Zur Erklärung der Farbenblindheit an der Theorie der Gegenfarben. Prag 1880. — S. Kalischer, Die Farbenblindheit. Berlin. 1879. — H. Magnus. Die method. Erziehung des Farbensinnes. Breslau 1879. — E. Pflüger, Tafeln zur Bestimmung der Farbenblindheit. Bern 1880. — J. Stilling, Ueber das Sehen der Farbenblinden. Kassel 1880. — E. Netolitzka, Über Farbenblindheit in der Schule. Wien 1879. —

Felbiger. Johann Ignaz von Felbiger (1724—1788), Abt von Sagan, Reformator des Schulwesens in Preußen und Österreich vom katholischen Standpunkte aus, ist zu Breslau geboren. Er widmete sich dem geistlichen Stande und trat als Chorherr in das Augustinerstift Sagan ein. Hier widmete er seine Mußestunden dem Studium der Kirchenväter und der altclassischen Literatur und machte sich mit den besten Werken der neueren deutschen und französischen Schriftsteller bekannt. 1746 wurde er zum Abte des Stiftes ernannt und als später der schlesische Etats- und Justizminister von Carmer eine patriotisch ökonomische Gesellschaft zu Breslau stiftete, wurde ihm das Amt eines ersten Dirigenten übertragen. Felbigers Streben war dahin gerichtet, die Bildung, Religiosität und Thätigkeit des gemeinen Volkes zu heben; er wirkte deshalb auf die Verbesserung der Sagan'schen Schulen, sah jedoch bald ein, dass durch äußere Vorschriften nicht viel gewirkt werden könne, sondern die Verbesserung von innen heraus vorgenommen werden müsse und zwar durch Heranbildung guter Lehrer und durch Aufstellung besserer Methoden. Er beschloss deshalb das damals sehr renommierte Schulwesen Berlins kennen zu lernen und besuchte 1762 die unter Hecker

aufblühende Realschule, lernte die Einrichtung des Schullehrerseminars kennen und befreundete sich mit der Methode des Lehrers Hähn, welche unter dem Namen Litteral- oder Tabellenmethode bekannt war. Nach seiner Rückkehr nach Sagan machte er sofort den Anfang mit der neuen Schulreform, welche die Aufmerksamkeit der Regierung auf sich zog; er verfertigte einen neuen Schulverbesserungsplan und überreichte ihn der Regierung, infolge dessen durch einen Erlass der königlichen Kammer zu Breslau die Gründung von Schulmeister-Seminaren angeordnet wurde. Inmitten all dieser Thätigkeit besuchte Felbiger noch einmal die Schulen Berlins und Magdeburgs und lernte die Einrichtung der Schule zu Kloster Bergen kennen. 1765 hatte die preußische Regierung das hauptsächlich von ihm verfasste Landschul-Reglement 1765 für die Römisch-Katholischen erlassen. Felbiger genoss nun die Genugthuung, seine Unterrichtsweise in allen Schulen des katholischen Schlesiens eingeführt zu sehen, seiner Thätigkeit eröffnete sich jedoch alsbald ein weiterer Wirkungskreis, da er von der Kaiserin Maria Theresia nach Wien berufen wurde, um die Wirren an der dortigen Normalschule zu lösen und die Schulverbesserung auch in den österreichischen Erblanden durchzuführen. 1774 traf er dort ein und gieng bei der Revision der Schule mit großer Umsicht zu Werke, indem er ihre frühere Einrichtung nicht verwarf, sondern nur auf die Mängel derselben aufmerksam machte und vor allem auf die Nothwendigkeit guter Schul- und Lehrbücher hinwies. Er gewann durch sein Vorgehen das ganze Vertrauen der Kaiserin, so dass sie ihm die Einrichtung des ganzen deutschen Schulwesens sowohl in Absicht auf die Normalschulen als die weitere Verbreitung des Institutes in dem Lande vertraute. Er beschäftigte sich nun mit der Abfassung tauglicher Schulbücher; so verfasste er einen römisch-katholischen Katechismus, ein Büchlein über die Kunst, schön, richtig und vernünftig zu schreiben, ein Buchstabier- und Lesebüchlein, einen Kern der biblischen Geschichte u. s. w. Sein wichtigstes Werk ist jedoch sein allgemeiner Schulplan, welcher unter dem Titel: „Allgemeiner Schulplan für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämmtlichen kaiserlich königlichen Erblanden" erschien. Seine Methode fand unter dem Namen Sagan'sche Methode weitere Verbreitung; das wichtigste darüber finden wir niedergelegt in seiner epochemachenden Schrift „Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute, um nach dem in Schlesien für die Römisch-Katholischen bekannt gemachten königlichen General-Landschulreglement in den Trivialschulen der Städte und auf dem Lande der Jugend nützlichen Unterricht zu geben", 1772. „Es ist in der Schule gar nichts ausgerichtet, sagt er, dass nur das Gedächtnis der Kinder angefüllt und sie mit Auswendiglernen gequält werden; was Kinder lernen, müssen sie verstehen und gebrauchen lernen: der Lehrmeister muss also imstande sein, es ihnen verständlich und begreiflich zu machen; er muss zu erforschen geschickt sein, ob sie es richtig begriffen haben, und ob

Presbyteri per villas et vicos scholas habeant. Canon Conc. Constantpl. III.

sie von dem Erlernten gehörig Gebrauch machen können." „Darum muss man in den Schulen beflissen sein, junge Leute besonders in Bezug auf den Verstand und auf Besserung des Willens zu entwickeln, das Gedächtnis nicht mit bloßen Wörtern, sondern mit Sachen anzufüllen, den Verstand zu üben, zum Nachdenken und Überlegen anzuführen, von allen Dingen den Grund anzugeben." Felbiger stellt dem Lehrer vier Punkte zur Beachtung auf: 1. Der Unterricht muss gemeinschaftlich sein. 2. Der Lehrer bediene sich bei demselben der katechetischen Lehrform. 3. Bei Dingen, die ins Gedächtnis gefasst werden sollen, bediene man sich der Buchstabenmethode, die besondere Vortheile zur Festhaltung des Gelernten bietet, und 4. der Lehrer wende die Tabellarmethode an, d. h. er präge dem Schüler den Lehrstoff in tabellarischer Form, nach Hauptsätzen und Nebendingen streng geordnet ein (Tabellarisieren). Die Methode, welche Felbiger für den Unterricht aufstellte, machte ihn zum Mittelpunkte der Aufmerksamkeit und von allen Seiten erntete er Lob und Beifall, vor allem aber gewann er sich durch seine Umsicht, Erfahrung und rastlose Thätigkeit das Vertrauen der Kaiserin immer mehr und mehr. Wenigstens einmal monatlich musste er der Monarchin über den Zustand und Fortschritt der Schulen Bericht erstatten. Es konnte daher nicht Staunen erregen, dass er bei seinem nicht gerade bescheidenen Auftreten viele Neider fand und sie sich zu Gegnern machte. Ja selbst im Staatsrathe machte man ihm öffentlich den Vorwurf, dass er seiner eigenen Methode untreu werde, indem er sich mehr und mehr von den früher so gepriesenen tabellarischen Übersichten entferne. Allein die Kaiserin ließ sich durch diese und ähnliche Conflicte in ihrer Achtung vor Felbigers Persönlichkeit nicht beirren. Ihr Streben war nur darauf gerichtet, Felbiger aus dem Unterthanen-Verbande Preußens zu befreien, um ihn ganz für Österreich zu gewinnen. Es gelang ihr dies auch und 1777 wurde Felbiger mit einem Gehalte von 6000 fl. zum Propste in Pressburg ernannt. Als jedoch 1780 die edle Kaiserin starb, hatten seine Feinde freien Spielraum und Joseph II. entzog ihm seine Stellung als Oberdirector der Wiener Normalschule, so wie auch die Pension von 6000 fl. und verwies ihn auf seine Propstei in Pressburg mit der Bemerkung, er möge sich der Verbesserung des Volksschulwesens in Ungarn annehmen. Er blieb auch in Ungarn seinem bisherigen Streben treu, fand jedoch keine Aufmunterung und starb halb vergessen in seinem 65. Lebensjahre (1788).

Fenelon (1651—1715), der berühmte Verfasser von „Les aventures de Télémaque" und nachmalige Erzbischof von Cambray, Mitglied der Akademie, eine durch Milde hervorragende Priestergestalt. Im Streite über die Gnade der Ketzerei angeklagt, unterwarf er sich mit Ruhe und Ergebung dem Ausspruche des Papstes, indem er das ihn verdammende Breve selbst von der Kanzel herablas. Sein für die Herzogin von Beauvilleurs geschriebenes Werk über Töchtererziehung („De l'éducation des filles) ist die Frucht seiner zehnjährigen Wirksamkeit an der Spitze eines aus jungen Damen der höchsten Kreise gebildeten Vereins, der sich die katholische Unterweisung protestantischer Mädchen zur Aufgabe gemacht hatte. Die Schrift ist einer der ersten Versuche, die Aufgaben der weiblichen Erziehung im Zusammenhange darzustellen. Fenelon tadelt in derselben zuerst, dass man in der Erziehung der Töchter zu nachlässig sei. „Die Frauen," sagt er, „sind nur zu mäßigen Übungen geschaffen, dafür hat ihnen die Natur Fleiß, Zierlichkeit und Sinn für Hauswirtschaft zugetheilt, um sie in ihren Häusern ruhig zu beschäftigen. Und was folgt aus dieser natürlichen Schwachheit der Frauen? Je schwächer sie sind, desto nöthiger bedürfen sie es, gestärkt zu werden. Sind sie es nicht, welche die Häuser verderben oder erhalten, die das Hauswesen anordnen und folglich in dem, was das ganze Menschengeschlecht am meisten angeht, den Ausschlag geben: Dadurch haben sie den vorzüglichsten Antheil an den guten und bösen Sitten fast

aller Welt. Darum ist es von großer Wichtigkeit, die Erziehung der Töchter von zarter Kindheit anzufangen, denn dieses Alter, dessen Behütung und Entwickelung man meist ungeschickten und unordentlichen Frauen überläſst, ist das, in welches man die tiefsten Einbildungen prägen kann, so daſs sie auf das ganze weitere Leben wirken. Vorzüglich aber hat man in den ersten Jahren auf das zu achten, was der Gesundheit des Kindes förderlich ist: Wahl der Speisen, bestimmte Zeiten zu Mahlzeiten u. s. w. Der Unterricht ist in dieser Zeit bloß ein gelegentlicher, man lasse das Kind spielen und mische den Unterricht unter das Spiel, damit man es mit Freudigkeit nach und nach in den Tempel der Weisheit einführt. Vorzüglich vergesse man nie: Es nimmt der Mensch die Sitten und Gedanken deſs, den er liebt, bald an. Machet, daſs sie euch lieben und ungezwungen mit euch umgehen, und sich nicht scheuen, auch ihre Fehler frei vor euch zu bekennen. — Man muſs das Lernen angenehm machen. Ohne Zwang anzuwenden, verwertet den Gebrauch der aufbrechenden Vernunft, um dem Kind die ersten Begriffe von Gott beizubringen: von der sichtbaren Welt leitet es zur unsichtbaren fort und über. Übrigens kommt es nicht darauf an, den Kindern alles dieses durch Auswendiglernen beizubringen, wie man sie den Katechismus lehrt: diese Methode würde die Religion in gezwungene Redensarten verkehren. — Das Beispiel hat bei allen Lebensaltern wunderbare Kraft und vermag viel bei uns, in der Kindheit aber kann es alles." — Unter den Fehlern des weiblichen Geschlechtes wird die Eitelkeit hervorgehoben. „Die Mädchen werden mit der heftigen Begierde zu gefallen geboren; lehret sie darum, wie viel höher die Ehre zu schätzen ist, die aus einem guten Wandel und wahrer Geschicklichkeit entspringt, als die, welche man mit den Haaren und Kleidern gewinnt. Die Schönheit, könnt ihr sagen, betrügt die Person, die sie besitzt, mehr, als die, welche sich durch sie verblenden lassen; es ist nur eine kurze Anzahl von Jahren, die den Unterschied zwischen einer schönen Frau und einer solchen, die es nicht ist, macht. Dagegen muſs eine Frau in dem unterrichtet werden, was ihre Lebensaufgabe ausmacht. Sie soll die Aufsicht über die Erziehung ihrer Kinder haben, der Söhne bis zu einem gewissen Alter, der Töchter, bis sie heiraten, — die Aufsicht über den Wandel, die Sitten und Dienste der Hausgenossen, — Aufsicht über Haushalten und Ausgaben. Eine Hausfrau muſs vollkommen in der Religion unterrichtet sein und einen reifen, festen, in Regierungssachen ihres Hauswesens wohlerfahrenen Verstand haben. Sie muſs endlich die ganze Haushaltung verstehen und üben: man braucht gewiſs einen höheren Verstand, in Künsten der Haushaltung unterrichtet zu sein und ein Hauswesen, das eine kleine Republik ist, wohl anzuordnen, als zu spielen, von Moden zu reden und kleine Höflichkeiten in Gesellschaften anzubringen. Darum soll man die Töchter beizeiten an das häusliche Regiment gewöhnen, ihnen etwas zu thun geben, wovon sie Rechenschaft ablegen müssen. Lehret euere Töchter fertig und ohne Fehler lesen und schreiben, sowie die vier Species der Rechenkunst. Darnach gebet ihnen Geschichtsbücher — griechische, französische und römische Geschichte, wodurch ihr Verstand geschärft und die Seele zu hohen Gedanken erhoben, zugleich aber auch ein Ekel an Komödien und Liebesgedichten erzeugt wird. Werke der Poesie und Redekunst würde ich ihr zu lesen gestatten, wenn ich sähe, daſs eine Tochter Lust dazu hätte und ihr Verstand kräftig genug dazu wäre, sich in den Schranken des wahren Gebrauches dieser Dinge zu halten. Die Musik soll man ihr beibringen, wenn sie Talent dazu hat, aber ohne dabei aus den Schranken der Gottesfurcht zu schreiten. Die Malerei zu erlernen, ist gleichfalls nützlich: durch sie können und werden die weiblichen Arbeiten, Stickwerke u. s. w. mehr als bisher den Gesetzen der Schönheit entsprechen. Was aber auch euere Tochter erlernet: sehet bei ihrer Erziehung auf den Stand, den Ort, wo sie ihre Lebenszeit zubringt, und die Hantierung, die sie

treiben wird. Gebet wohl Acht, dass sie sich keine Hoffnungen macht, die über ihren Stand hinausgehen." Fenelon ist neben Bossuet der hervorragendste Repräsentant der Kirche im Zeitalter Ludwig XIV. und zugleich Erzieher der Enkel dieses mächtigen Königs, der Herzoge von Burgund, Anjou und Berry. „Fenelons Telemach, ein Fürstenspiegel", ist ein Buch, welches in 150 Auflagen und 100 Übersetzungen erschien.

Literatur: Bausset, Histoire de Fénélon. Würzburg 1813. — Fénélon, Über die Erziehung der Töchter. In neuer Bearbeitung von W. Cramer. Donauwörth 1876. — Fénélon, Abenteuer des Telemach. Augsburg 1878. — Fénélon, Über Töchtererziehung, übersetzt von F. A. Arnstädt. — Fénélon, Werke; übersetzt von M. Claudius. Leipzig 1878.

Ferry. Jules Ferry ist der berühmte französische Staatsmann, an dessen Namen sich die späte, aber radicale Reform des französischen Unterrichtswesens nach dem Sturze des Kaiserreichs knüpft. Geboren 1832 zu St. Dié entstammt Ferry einer alten Richter- und Advocatenfamilie, besuchte das Gymnasium in Strassburg, wo er Gelegenheit fand, Berührungen mit deutscher Cultur zu pflegen, kam dann in den ersten Jahren des Kaiserreiches an die Universität in Paris, nahm zur Zeit der Begründung des allgemeinen Stimmrechtes in Frankreich an dem Wahlkampfe durch eine Reihe von Broschüren Antheil (die prägnanteste führt den Titel: Die phantastischen Zahlen Hausmanns), welche die öffentliche Aufmerksamkeit auf ihn lenkten und ihm die Pforten zum gesetzgebenden Körper öffneten. So kam das Jahr 1870 heran. Während der Belagerung von Paris sehen wir Ferry in der Eigenschaft eines Seine-Präfecten bemüht, die erschütterte Verwaltungsmaschine wieder herzustellen. Er hatte während jener schweren Tage für die Verproviantierung von Paris, für die Bedürfnisse der 300.000 Nationalgarden zu sorgen, und den von Zeit zu Zeit ausbrechenden Aufständen sich entgegenzusetzen. Er entfaltete in jenen schweren Tagen fast unbegrenzte Arbeitskraft und einen bis zur Selbstaufopferung schreitenden Heldenmuth. Nach Wiederherstellung der Ordnung finden wir ihn als Deputirten, dann als Gesandten in Athen, dann als thätigen Staatsmann bei der Wiederaufrichtung des Staates. Nachdem er im Jahre 1878 das ihm von Dufaure angetragene Ministerportefeuille abgelehnt hatte, wurde er nach dem Rücktritt Mac Mahons durch Grevy als Unterrichtsminister ins Conseil berufen, welchen Ruf er auch annahm. Wie glänzend er als solcher seine Aufgabe durch Einbringung legislatorischer Vorlagen zu lösen verstand, steht heute aller Welt in Erinnerung und wird von uns an einem anderen Orte („Frankreichs Unterrichtswesen") abgehandelt. Hier wollen wir nur noch auf die ausgedehnte administrative Thätigkeit hinweisen, welche Ferry in seinem Ressort entwickelt und deren Schilderung wir einer gefälligen Mittheilung des Herrn G. Jost, Schulinspectors in Paris, verdanken. Hieher gehört vor allem die Einrichtung eines pädagogischen Museums und einer Central-Unterrichtsbibliothek, enthaltend Schulmobiliar, verschiedene Sammlungen von Lehr-

mitteln, historische und statistische Documente, und die Schulbücher, welche in Frankreich und im Auslande gebraucht werden. Ferner die erste Veröffentlichung einer vergleichenden Statistik des Elementarschulwesens vom Anfang dieses Jahrhunderts bis zur Gegenwart, die von Zeit zu Zeit gemachten Fortschritte, Zahl der Schulen und Lehrer, der Schulbesuch, die Ausgaben der Communen, der Departements und des Staates, außerdem die Statistik des Elementarschulwesens in den meisten fremden Staaten. Veröffentlichung eines Katalogs für pädagogische Bibliotheken von einer Commission, welche sich auch mit der Übersetzung der Hauptwerke der pädagogischen Literatur des Auslandes, die in Frankreich noch zu wenig bekannt ist, beschäftigt. Prüfungen für die Professur an Seminarien, für die Elementarschul-Inspection, für die Directoren der Seminarien, in welchen der Unterrichtslehre und der Geschichte der Pädagogik ein hervorragender Platz eingeräumt ist. Jährliche Veröffentlichung der Berichte der General-Schulinspectoren. Bisher kamen diese Documente aus der verschwiegenen Stille der Bureaux nicht heraus; in Zukunft werden die Resultate dieser Inspectionen, wie es sich für eine republikanische Verwaltung, deren Handlungen der Öffentlichkeit angehören, gebührt, zur allgemeinen Kenntnis gelangen, und man kann die verschiedenen Departements mit einander vergleichen und einen gesunden Wetteifer unter ihnen wecken, indem die schon verwirklichten Verbesserungen in dem einen und die Langsamkeit der Fortschritte in dem andern gezeigt werden. Bedeutende Vermehrung der Schulinspectorstellen. (Bekanntlich recrutieren sich die Schulinspectoren in Frankreich alle aus dem Volksschullehrerstande; der Lehrer der kleinsten Dorfschule kann, wenn er Intelligenz, guten Willen und Fleiß besitzt, das höhere Examen für Schulinspectoren bestehen. Wie ein Redner der Berliner Lehrerversammlung (1869) sagte, trägt jeder französische Lehrer, wie der Soldat, den Marschallstab im Tornister.) Gleichmäßige Regelung der Elementarschulprüfung, der sich die Schüler unterwerfen, wenn sie mindestens 12 Jahre alt sind und die Schule verlassen. Die Prüfung findet in dem Hauptort des Cantons statt vor einer Commission, welcher zwei Volksschullehrer angehören. Die Einrichtung von mehr als tausend neuen Schulen und 1335 Hilfslehrer- und Hilfslehrerinnenstellen. Die Einrichtung von confessionslosen Schulen in allen Communen, in denen zwei oder mehrere Confessionen vertreten sind. Einrichtung oder eigentlich Wiederherstellung von Lehrer-Conferenzen und pädagogischen Bibliotheken in allen Departements, um die Isolierung der Lehrer zu bekämpfen, um ihre pädagogische Ausbildung zu fördern und ihren Corpsgeist zu stärken. Diese Conferenzen bestanden vor 1850. Die politische Reaction dieser Zeit ließ sie verschwinden. — Jules Ferry stellte sie wieder her, aber er hütete sich wohl, ihnen ein gleichförmiges Reglement aufzulegen: sollen solche Institutionen leben und gedeihen, so bedürfen sie viel Luft und Licht, und das ist es, was der liberale Unterrichtsminister für sie verlangt.

Ferner die Einrichtung eines jährlichen Lehrercongresses. Der erste tagte 1880 in Paris gleichzeitig mit den gelehrten Gesellschaften. Er war zusammengesetzt aus allen Seminar-Directoren und Directorinnen und einer Anzahl Schulinspectoren. Der diesjährige Congress bestand aus Delegierten (Lehrern und Lehrerinnen) aller Departements. Aufhebung der Schulordnung von 1851, welche dem Lehrer eine Menge Andachtsübungen und Mühewaltungen, die seinen eigentlichen Functionen gänzlich fremd sind, aufbürdete, und Erlass einer neuen liberalen Schulordnung, welche den Lehrer von einer übertriebenen Bevormundung seitens der Localbehörden befreit. Verfügung betreffend die Regeln für den Bau der Volksschulhäuser, vorberathen von einer Commission, bestehend aus Pädagogen und Architekten (17. Juni 1881). Einrichtung eines höheren Lehrerinnen-Seminars zur Ausbildung von Seminar-Lehrerinnen und Directorinnen.

Wiederherstellung der beiden Zeugnisse für Lehrer und Lehrerinnen: Zeugnisse für Lehrer an Volksschulen und für Lehrer an höheren Volksschulen, sowie Einrichtung eines besonderen pädagogischen Examens, welches von den Directoren mehrclassiger Schulen gefordert wird. Die Sorge Jules Ferrys hat sich nicht auf den Volksschulunterricht beschränkt. Sein Bestreben richtete sich auch darauf, das höhere Schulwesen den Weg der Reformen hinsichtlich der Unterrichtsmethoden betreten zu lassen. Er zeichnete hier in großen Zügen die Reformen des höheren Schulwesens, welche der Ober-Unterrichtsrath in seiner Session vom Juli 1880 angenommen hat. Dieselben bilden eine wahre Revolution auf dem Gebiete der Schule, welche in ihren Wirkungen über den Rahmen des höheren Schulwesens hinausgeht. Wir fügen nur noch hinzu, dass nach dem Falle des Cabinets Freycinet Ferry an die Spitze des Ministerrathes in Frankreich getreten ist.

Fertigkeiten sind gewisse, durch Übung uns geläufig gewordene körperliche Bewegungen, welche irgend einem bestimmten Zwecke dienen. Ist dieser Zweck die Darstellung irgend welcher Gedanken, so heißen sie Kunstfertigkeiten im weitesten Sinne. Lesen, Schreiben, Singen, Turnen, Zeichnen, Musicieren, Modellieren sind Kunstfertigkeiten. Die handwerksmäßigen Arbeiten gehören ebenfalls zu den Fertigkeiten. In dem Lehrplan jeder Schule sollen Kenntnisse und Fertigkeiten mit einander gehörig abwechseln. — In dem Rhythmus von Empfang und Rückwirkung, Passivität und Activität, Receptivität und Spontaneität bewegt sich der geistige Lebenslauf des Menschen. Er empfängt Eindrücke von außen in der Form von Empfindungen und reagiert gegen dieselben durch Bewegungen. Die Aufnahme geistiger Eindrücke erzeugt das Wissen, die selbstthätige Rückwirkung gegen dieselben das Können. Zwischen der Summe des Wissens und Könnens soll bei jedem Individuum ein gewisses Gleichgewicht bestehen und Aneignungen des Wissens sollen mit Ausladungen des Könnens gehörig abwechseln. Unverwendetes Wissen drückt den Menschen und sucht nach Ausladung durch Bethätigung der eigenen Kraft. Alle Unterrichtsgegenstände, welche dem Schüler eine gewisse Selbstbethätigung gestatten, also alle Fertigkeiten, wie z. B. Turnen, Singen, werden von demselben freudig entgegengenommen; jedesmal, wenn der bloß mittheilende Unterricht durch Handlungen, die man den Schülern gestattet oder aufträgt, unterbrochen wird, gibt sich eine freudige Bewegung in der Schule kund. Es würde daher eine Verkennung der geistigen Natur des Menschen bekunden, wenn sich der Unterricht bloß auf Mittheilung von Kenntnissen, nicht auch auf die Heranbildung von Fertigkeiten erstrecken würde. Kenntnisse und Fertigkeiten sollen daher beim Unterricht gleichmäßig angestrebt werden. Jede Fertigkeit wird durch Bewegungen des Körpers vermittelt, unter denen jene der Sprachwerkzeuge und der Hand die wichtigsten sind. Auf jenen beruht das Sprechen und Singen — auf diesen die zahllosen Kunstfertigkeiten, wobei sich die Hand (s. d.) noch mit eigenthümlichen, dem vorgesetzten Zwecke angepassten Werkzeugen bewaffnet. Beim Turnen wird der ganze Körper nach und nach zur Bewegung herangezogen. Für die Abwechslung von Kenntnissen und Fertigkeiten in der Schule sprechen schon hygienische Rücksichten. Das Schulkind ist gezwungen, sowohl während des täglich 6stündigen Schulunterrichts, als auch während der Anfertigung der häuslichen Arbeiten in geschlossenen, meist schlecht ventilierten Räumen sitzend zu verweilen. Hierdurch wird nothwendig die Circulation des Blutes gehemmt. Dasselbe zieht sich besonders nach dem Organ hin, welches hervorragend hierbei angestrengt wird, also zum Kopfe, da jedes stark arbeitende Organ bedeutend mehr (bis 90%) Blut in sich aufnimmt, als es im Zustande der Ruhe enthält. Werden durch gewisse Fertigkeiten die Gliedmaßen des Körpers, insbesondere Hände und Füße entsprechend in Bewegung gesetzt, so findet ein Zuströmen des Blutes

nach denselben, also eine Ableitung vom Kopfe statt. Aber auch aus psychologischem Grunde ist ein Wechsel in der Beschäftigung mit Kenntnissen und Fertigkeiten geboten. „Das Wissen zieht nämlich den Blick des Menschen nach innen, weil die Aufmerksamkeit den rein geistigen Vorgängen zugewendet ist, das Können dagegen zieht den Blick nach außen, weil die Aufmerksamkeit sich den äußeren Dingen oder Vorgängen zuwendet. Von Jugend auf nun daran gewöhnt, den Blick vorwiegend nach innen zu richten, entsteht im Kinde nach und nach eine gewisse Blindheit für alles Äußere; das Kind sieht wohl, aber nur halb, kaum halb, es hat eben nicht gelernt zu sehen, zu unterscheiden, aufzufassen; sehend, bleibt der Blick immer noch halb nach innen gerichtet, es sieht den Wald vor Bäumen nicht. Entwickelt sich das innere geistige Leben dann weiter, so schwindet das Gleichgewicht mehr und mehr; Phantasie und Einbildungskraft steigen, Auffassung und Kenntnis des äußeren Lebens nehmen ab; es bildet sich die Idealität oft bis zur Träumerei und Schwärmerei aus, während der klare, schnell auffassende, praktische Blick unentwickelt bleibt. Das innere geistige Leben überwiegt das äußere, wodurch dem Menschen eine gewisse Schwäche eigen wird.“ (E. v. Schenkendorf, Der praktische Unterricht.)

Über die Art und Weise, wie Fertigkeiten betrieben werden sollen, bleiben die Weisungen des Altmeisters der Lehrkunst J. A. Comenius maßgebend, welcher sagt: a) Was getrieben werden soll, muss handelnd erlernt werden. b) Für dasselbe muss immer eine bestimmte Form und Norm da sein. c) Der Gebrauch der Werkzeuge muss mehr an der Sache selbst als mit Worten gezeigt werden, d. h. mehr durch Beispiele als durch Worte. d) Die Übung hebe an bei den Einzelheiten, nicht bei ganzen Werken. e) Die ersten Übungen der Anfänger müssen an bekannten Stoffen vorgenommen werden. f) Die Nachahmung halte sich streng an die vorgeschriebene Form, später kann sie freier werden. g) Die Muster für das, was getrieben werden soll, müssen so vollkommen als möglich sein, damit, wenn sie jemand vollständig wiedergibt, er für vollkommen in seiner Kunst gehalten werden könne. h) Der erste Nachahmungsversuch muss aufs höchste sorgfältig sein, dass vom Vorbilde auch nicht im kleinsten Zuge abgewichen wird. i) Der Fehler muss von dem Lehrer persönlich gebessert werden, doch sind die Beobachtungen hinzuzufügen, welche wir Regel oder Ausnahme von der Regel nennen. k) Die vollkommene Kunstlehre besteht aus Synthese und Analyse. l) Diese Übungen sind so lange fortzusetzen, bis die Sphäre der Kunst erreicht ist. Denn der allein ist ein Künstler, der meisterhaften Gebrauch davon macht. — Pestalozzi nennt Kenntnisse ohne Fertigkeiten „das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte“, da der Mensch der Fertigkeiten bedarf, um durch ihren Besitz zur inneren Zufriedenheit mit sich selbst zu gelangen. Die Aneignung von Fertigkeiten beruht nach Pestalozzi „auf dem tiefgreifenden Mechanismus eines ABC der Kunst, d. i. auf allgemeinen Kunstregeln, durch deren Befolgung die Kinder in einer Reihenfolge von Übungen gebildet werden könnten, die von den höchst einfachen zu den höchst verwickelten Fertigkeiten allmählich fortschreitend, mit physischer Sicherheit dahin wirken müssten, ihnen eine täglich steigende Leichtigkeit in allen Fertigkeiten zu gewähren, deren Ausbildung sie nothwendig bedürfen“. Über die einzelnen Fertigkeiten siehe die einschlägigen Artikel.

Fibel. Des Menschen erstes Buch, welches ihn in die anderen Bücher einführt, und wohl das meistgelesenste der Bücher ist die Fibel, das Elementarlesebuch, oder das ABC-buch. Als das erste Buch dieser Art gilt die Fibel von Luther, welche zwischen 1525—1530 unter dem Titel: „Ein Büchlein für die Kinder, der Laien Biblia“ erschienen ist. Vor der Erfindung des Buchdruckes, wo es nur eine einzige

Schrift, die Schreibschrift gab, wurden die Buchstaben von dem Lehrer auf die Wandtafel gezeichnet und von den Schülern gelesen und niedergeschrieben. (Bei den Römern geschah dies in Sand oder auf Wachstafeln, mitunter spielte man auch mit elfenbeinernen Buchstaben.) Im Jahre 1534 gab Val. Ickelsamer, auf den man auch die erste Entdeckung der Lautiermethode zurückführt, ein kleines Lesebuch für Kinder, eine Art Fibel heraus. Schon im 18. Jahrhunderte traten Wandfibeln auf und begann man die Fibeln mit Illustrationen und gereimten Knittelversen zu versehen. Ein rationeller Lehrgang findet sich in diesen für die Buchstabiermethode berechneten Fibeln nicht vor. Ohne Rücksicht auf irgend ein phonetisches oder graphisches Princip wurden die großen und kleinen Buchstaben in alphabetischer Ordnung vorgeführt; hierauf folgten die Combinationen der Mitlaute mit Vocalen sowohl im An- als im Auslaute ebenfalls in alphabetischer Reihenfolge; den Schluss bildete das Vaterunser, der Glaube, einige Gebete und das Einmaleins. — Die Versuche, die Fibel methodisch zu gestalten, fallen mit den Verbesserungen der Lesemethoden (Schreibleseunterricht), d. h. mit der allmählichen Einführung des Lautierens an die Stelle des Buchstabierens zusammen. Die Bahnbrecher der Lautiermethode, Olivier, Stephani und Krug, sowie ihre Nachfolger sind auch die ersten Verfasser methodisch angelegter Fibeln. Die Vocale wurden vorangestellt und die Consonanten genetisch geordnet. Noch entschiedener wurde der methodische Fortschritt, als die Schreiblesemethode durch Graser zur Anerkennung gelangte. Jetzt erst wurde die Currentschrift mit der Druckschrift verbunden, wohl auch derselben vorangestellt. Der methodische Fortschritt des Leseunterrichts spiegelte sich in der Einrichtung der Fibeln ab. Wir haben Fibeln nach der Jacotot-Seltsam'schen Lehrmethode, nach der Normalwörtermethode und nach der Schreiblesemethode. Hervorragende Pädagogen, wie Rüegg, Kehr, Pestalozzi, Wurz u. a. haben an die Entwerfung zweckmäßig eingerichteter Fibeln ihre beste Kraft gesetzt und der Sache der allgemeinen Bildung dadurch die erheblichsten Dienste geleistet. Desto indifferenter zeigten sich manche Unterrichtsbehörden und Schulorgane, welche erst in jüngster Zeit mit der Beseitigung der älteren unmethodischen Fibeln Ernst machten. — Der Fibelstoff zerfällt in zwei Theile. Der erste Theil enthält die Reihe der Lautier- und Leseübungen, durch die der Schüler zur Lesefertigkeit geführt werden soll. Diese Übungen werden nach Inhalt und Anordnung verschieden sein, je nachdem die Fibel auf die eine oder die andere Leselehrmethode basiert wird. Hiebei kommt es vor allem darauf an, auf welche Weise der Schüler zur Kenntnis der Laute gelangt. Je klarer und bestimmter er sie erkennt als organische Theile eines größeren Sprachorganismus, desto leichter wird es ihm, sie wieder zu anderen kleineren Ganzen zu verbinden. Ausgeschlossen vom Fibelstoffe bleiben demnach alle sinnlosen Combinationen von Buchstaben und Silben, denen im Organismus der Sprache und im Bewusstsein des Kindes nichts entspricht; denn es handelt sich hier ja darum, dass dem an sich unerquicklichen Schreibleseunterrichte ein lebendiges Interesse von Seite des Kindes entgegengebracht werde. Dieses Interesse kann sich jedoch nur dem sachlichen Inhalte zuwenden, der in den gelesenen und geschriebenen Worten liegt. Die richtige Auswahl des Fibelstoffes wird nun dadurch erschwert, dass Formwörter, welche leicht zu lesen und zu schreiben sind, wie: in, im, an, auf . . . keinen Gehalt haben; dagegen Begriffswörter, vor allem also Substantive, denen ein solcher Gehalt zukommt, meist complicierter und überdies mit großen Anfangsbuchstaben geschrieben werden. Nimmt man diese mit auf, so hat man es mit einem vierfachen Alphabet zu thun; nimmt man sie nicht auf, so muss man entweder auf die Begriffswörter verzichten, oder die Kinder gleich anfangs an eine unorthographische Schreibart gewöhnen. Aus diesen Schwierigkeiten suchen sich die einzelnen Fibel-Verfasser auf verschiedene Weise herauszuarbeiten, indem sie bald reines, bald gemischtes Schreiblesen betreiben, bald die Schreibschrift, bald die Druckschrift mehr hervortreten lassen. Lüben hält es für das

Lesenlernen zwar für gleichgiltig, welches Alphabet zur Bezeichnung der Laute angewendet wird; aber da es für die stille Beschäftigung wichtig ist, dass die Kinder die Schreibschrift kennen, wählt er, wie für das Schreiben, so auch für das Lesen, die Schreibschrift. Nießmann zieht es vor, mit der Druckschrift zu beginnen. Schlimbach und Kehr wählen erst die Schreibschrift, und wenn die Kinder dieselbe lesen und schreiben können, die Druckschrift. Klauwell, Jütting, Fechner, sämmtlich Anhänger der Normalwörtermethode, bedienen sich ausschließlich der Schreibschrift, während O. Schulz und A. Böhme beiderlei Schriften üben. Für die großen Anfangsbuchstaben haben sich entschieden: Vogel, Berthelt-Thomas, Schlimbach und Kehr, Klauwell u. a.; kleine Anfangsbuchstaben schreiben: A. Böhme, Jütting und Fechner, auch Joseph Heinrich in Prag. Außerdem gibt es noch Fibeln, welche, wie die außerordentlich verbreitete des Berliner Schuldirectors Theel (195. Aufl.), das Lesen noch vielfach an sinnlosen Silben üben. Andere Fibeln scheuen sich wieder nicht, mit einem vierfachen Alphabet zu arbeiten. Am meisten eignen sich als Fibelstoff die einsilbigen Hauptwörter, wie Hut, Fisch, Fuß . . . welche sich auch als die besten Normalwörter empfehlen (Hutfibel, Fischfibel . . .). Die Beziehung zwischen den todten Buchstaben und dem lebendigen Inhalte der durch sie bezeichneten Wörter sucht man in mehreren neueren Fibeln durch Anbringung von Illustrationen zu heben, auf deren Mithilfe man beim Leseunterrichte nicht so leicht verzichten sollte.

In den Bestrebungen, den Fibelstoff mit einem lebendigen Vorstellungsinhalte zu erfüllen und dadurch für die Kleinen anziehend zu machen, ist der Director der Weimarer Taubstummen- und Blindenanstalt Karl Öhlwein noch um einen Schritt weiter gegangen, indem er nicht bloß die Wörter, sondern auch die einzelnen Buchstabenlaute, anstatt dieselben einfach vorzuführen, oder nach Art der analytisch-synthetischen Schreiblesemethode aus bestimmten Wörtern zu isolieren, auf eine gewisse naturgemäße Weise, nämlich aus Empfindungs- und Nachahmungslauten mit Hilfe von planvoll ausgeführten Abbildungen herleitet. Nicht mit Unrecht macht Öhlwein darauf aufmerksam, dass zwar die Isolierung des Lautes aus dem (gesprochenen) Worte heraus — keineswegs jedoch die Isolierung des Buchstabens aus dem Schriftbilde dieses Wortes ein naturgemäßes Verfahren sei, indem dieses Schriftbild als Ganzes dem Kinde unbekannt ist — und in der That liegt hier die wunde Stelle der Vogel'schen „Normalwörtermethode", die Quelle aller Schwierigkeiten bei derselben. Bei Öhlwein werden die einzelnen Buchstaben seiner illustrierten Fibel, die er „des Kindes erstes Buch" nennt, durchgehends an Empfindungs- und Nachahmungslaute angeknüpft. Solche Laute, sagt Öhlwein, sind dem Kinde etwas Gegebenes und bilden zugleich Lauteinheiten, durch deren Zusammensetzung ich die mechanische Lautsynthese auf dem allernatürlichsten Wege vornehmen kann. Beispiele hierzu sind: Nachahmung der pustenden Locomotive: P, p, — des gezausten Knaben: Au, au, — des schreienden Schweines: J, i, — des Licht ausblasenden Knaben: F, f, — der fauchenden Katze: Pf, pf, — des heulenden Windes: W, w — u. s. w.; sowie der Empfindungslaute beim Anblick des Schönen: A, a, — des Grausigen: U, u, — des Großen: O, o, — u. s. w. — Die Ordnung, in welcher die Buchstaben-Laute vorgeführt werden, ist nicht gleichgiltig; sie folgt entweder dem phonetischen oder dem graphischen Principe, je nachdem das Lesen oder das Schreiben vorzugsweise im Auge behalten wird; sie richtet sich aber auch nach der Fähigkeit der Laute, mit anderen Lauten bedeutungsvolle Verbindungen einzugehen. Es ist hiebei nicht nothwendig, dass die Vocale sämmtlich vorausgehen; Öhlwein läßt auf das A sogleich das B und P folgen und bekommt sofort das den Kindern wohlbekannte „Papa". Hierauf folgt U, Au, F, V, Pf, W, O, D, T u. s. w. Dieser Fortschritt ist aus der folgenden Tabelle ersichtlich, in welcher die aufeinander folgenden senkrechten Spalten dem Fortgange des Unterrichts, die wagrechten Reihen jedoch der inneren Verwandtschaft der Laute entsprechen:

Der Lautbestand des Fibelstoffes.

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
a	u	o				e ä		i		ö ä ü	
p b		t d					k c g				
	f v w	ss s			sch		ch	ch j			
			h								
				l							r
					m				n		ng nk

pf; st; x und chs = ks; c und z = ts; y = i.

Diese empirische, zuerst vom Taubstummenlehrer Rößler (1863) angegebene und von Oehlwein empfohlene Tabelle befindet sich im Einklange mit jenen Reihen, in welche die einzelnen Elemente der Lautsprache nach sprachphysiologischen Verwandtschaftsgesetzen zusammengestellt werden, und welche aus folgender Übersicht erhellen:

		bei natürlicher Lage der Zunge	bei gehobener Zungenspitze	bei gesenkter Zungenspitze
Blashauch	scharfer	f v ph	ss s t	g ch
	sanfter	w	s (ss)	j
Stoßhauch	scharfer	p	t th	k c ck g
	sanfter	b	d	g
Nasenhauch		m	n	ng nk
Geschärfter Athemhauch		h	r sch l	ch

Den weiteren Lesestoff der Fibel bilden zweilautige und dreilautige Verbindungen, bei denen der Consonant theils im Anlaute, theils im Auslaute, theils in beiden zugleich steht, wie es auch bei den älteren Fibeln gebräuchlich. Den Schluſs des 1. Theiles bilden die schwierigeren Consonanthäufungen.

Der zweite Theil der Fibel enthält zusammenhängende Lesestücke, welche durchaus einfach sein müssen; das neue, das mit ihnen dem Schüler geboten wird, ist ein Zweifaches. Erstens treten ihm, während er bis dahin in den einzelnen Übungen eine Reihe

von Wortformen vorfand, die sich im ganzen ähnelten, jetzt alle möglichen Wörter-Physiognomien entgegen, die er mit Geläufigkeit ablesen soll. Zweitens wird jetzt durch das Sprachganze, das durch das Lesestück dargestellt wird, ein Gedanke oder eine Reihe von Gedanken zum Ausdruck gebracht, und während bisher ihm nur zugemuthet ward, dass er von dem Gegenstande, der durch das gelesene Wort bezeichnet war, eine Vorstellung habe, wird nunmehr von ihm verlangt, dass er den im Lesestück gegebenen Gedanken oder gar Gedankengang auffasse.

Der zweite Theil des Fibelstoffes bildet darum den natürlichen Übergang von dem eigentlichen Erlernen des Lesens zu dem Gebrauch des Lesebuches. Doch soll auch hier die technische Fertigkeit des Lesens, die Freude des Kindes am Lesenlernen und Lesenkönnen nicht geringer bleiben, als das Interesse am Gelesenen; obwohl auch hierin die Ansichten der Methodiker noch auseinandergehen. Jedenfalls darf man von diesem Theile der Fibel verlangen, dass es nur wertvolle Lesestücke in vollendeter Form, kurz dass es classische Musterstücke bringe; denn diese Stücke sollen nicht bloß gelesen, sondern auch in das Gedächtnis und das Gemüth der Kinder hinterlegt werden. Sie sollen kurz und leichtfasslich sein, damit sich ihrer das Kind mit Leichtigkeit und ohne viele Deutelei bemächtige und sie auch behalte. Diesen strengen Anforderungen entspricht in erster Linie nur die gebundene Rede, insbesondere das Volkslied und der Kinderreim, wie sie z. B. die Liederfibel von E. L. Rochholz, das deutsche Kinderbuch von Karl Simrock oder Sostmanns erstes Lesebuch bieten.

Literatur: Außer den bereits genannten Autoren wären zu nennen von den älteren die Fibeln von Chr. Weiße, Campe, Salzmann, Natorp, Tillich, Wilmsen; dann die Schreiblesefibeln v. Hästers (765. Aufl.), Lüben, Dietlein, Schierhorn, Nagel, Niedergesäß, Heinrich Gurcke, Büttner, Bormann, Borkenhagen, Ambros u. a.; dann die nach der Vogel'schen Methode verfaßten Fibeln von Klauwell, Böhme, Schlimbach, Runkwitz, Ramshorn, die Fibel des Wiener k. k. Schulbücherverlags von D. L. Ullrich, J. Vogel und F. Branky, nebst vielen anderen.

Fichte. Johann Gottlieb Fichte, geboren im Jahre 1762 zu Rammenau in der Oberlausitz, studierte in Leipzig und Jena, war 1794—1799 Professor der Philosophie an der Universität Jena, 1801 gieng er in gleicher Eigenschaft nach Erlangen und 1809 nach Berlin, wo er 1814 starb. — Seine Philosophie ist das System des subjectiven Idealismus; das wirkliche ist nur das Ich, und was bei Kant noch eine Beschränkung des Ich durch äußere Gegenstände war, ist bei Fichte nur eine Selbstbeschränkung desselben. Sein System ist eine von aller Erfahrung abgelöste, für den heutigen Standpunkt wertlose Speculation, welche bei Schelling als s. g. Idealitätsphilosophie, d. i. Einheit des Idealen und Realen, als schöne philosophische Dichtung uns anmuthet, bei Hegel jedoch mittelst des dialectischen Dreischlags von Thesis, Antithesis und Syn-

theils ein widerwärtiges Kartenhaus darstellt. Hier kommt er nur insofern in Betracht, als von ihm die Idee einer deutschen Nationalerziehung ausgegangen war. Ein System der Pädagogik hat er nicht entworfen; am ausführlichsten äußert er sich über dieselbe in seinem „System der Sittenlehre", seinen „Reden an die deutsche Nation", und in den „Aphorismen über Erziehung". Überall legt er auf den Willen als das ursprüngliche und schöpferische Vermögen des Ich das größte Gewicht, fasst dabei aber stets die transcendentale und ethische Kraft desselben, nicht seine psychologische Natur ins Auge. Die von ihm vorgeschlagene Nationalerziehung gründet sich hauptsächlich auf den Grundsatz, dass dem Kinde die Liebe zum Guten angeboren sei. Diese Erziehung geht zunächst nur auf Anregung einer regelmäßig fortschreitenden Selbstbethätigung aus. Der Zögling muss stets selbst arbeiten; weshalb die Methode, leicht oder spielend zu lehren, in einem vernünftigen Erziehungsplane nicht eintreten kann; denn die Trägheit ist das erste Grundlaster, aus welchem die beiden anderen, Feigheit und Falschheit, erst entspringen. So ist die neue Erziehung die besonnene und sichere Kunst, den Zögling zu reiner Sittlichkeit zu bilden: die allgemeine Form des sittlichen Willens ist aber die Liebe; auch wird zu der wahrhaftigen Tugend, zu dem echt göttlichen Handeln sich nie einer erheben, der nicht im klaren Begriffe die Gottheit umfasst. Mithin wird das letzte Geschäft der neuen Erziehung die Bildung zur wahren Religion sein. Hiezu ist aber erforderlich, dass nur gute Beispiele den Zögling umgeben und alles Schlechte von ihm fern gehalten werde: in der eignen schamhaften Stille des Gemüths muss die Sittlichkeit aufkeimen, und deshalb hat die neue Erziehung, welche die schlecht gewordene Menschheit zu heilen unternimmt, das Kind unbedingt von der häuslichen Erziehung ganz abzusondern. So ist gleichsam ein kleiner Erziehungs- und Wirtschaftsstaat gemeinschaftlich für beide Geschlechter einzurichten: in ihm ist Lernen und Arbeiten auch in der Weise stets zu vereinigen, dass alle Lebens- und Unterhaltsmittel durch ihn selbst hervorgebracht werden, wenigstens dem Zöglinge hervorgebracht zu werden scheinen. Diese Erziehung einzurichten ist zunächst der Staat verpflichtet, welcher die Eltern zur Hergabe ihrer Kinder zu zwingen ebenso berechtigt ist (!), wie er sie zum Kriegsdienst zwingt; doch mag dem Widerstreben der Eltern anfangs nachgegeben werden, da die Frucht der neuen Erziehung bald jeden Widerstand überwinden wird.

Flattich. Johann Friedrich Flattich, ein Geistesverwandter Franckes nnd schwäbischer Landpfarrer, den der Dichter Knapp einen in einen Dorfpfarrer verkleideten neutestamentlichen Salomo nennt. Geboren 1713 zu Beihingen bei Ludwigsburg, machte er seine Studien auf der dortigen lateinischen Schule, dann in den Klosterschulen zu Denkdorf und Maulbronn und auf der Universität zu Tübingen. 1742 wurde er Garnisonsprediger auf Hohenasperg, dann Pfarrer zu Metterzimmern und Münchingen, wo er 1797 starb. Flattich war geborener Pädagog, denn schon als Student unterrichtete er mit großer Vorliebe seine Mitschüler unentgeltlich und auch im Umgange mit Erwachsenen konnte er niemals seinen pädagogischen Charakter verleugnen. Auf seinen Pfarreien erzog er eine nicht unbedeutende Anzahl junger Leute, mit denen ihre bisherigen Erzieher nichts auszurichten vermocht hatten. Er arbeitete mit klarem heiteren Verstande, mit lauterer Geradheit und mit der Seelenruhe eines Weisen. Seine Pfarrgemeinden suchte er nicht nur zu erbauen, sondern auch materiell und sittlich zu heben; denn er verbreitete durch Wort und Beispiel Fleiß, Sparsamkeit, Zufriedenheit, Sittlichkeit und Gottergebenheit. In seinen „Hausregeln" hinterlässt er uns manche beherzigenswerte pädagogische Samenkörner und seine „Anmerkungen zum Informationswerk" enthalten manche Grundsätze der neuen Pädagogik, z. B.: „Man muss bei leichteren Dingen anfangen und so lange anhalten, bis die Seelenkräfte daran gestärkt sind." — „Man muss die Schüler nach ihren Tempe-

ramenten und nach ihren Jahren beurtheilen." — „Man muſs nicht nur auf die Verbesserung einer oder der anderen Seelenkraft bedacht sein, sondern so viel als möglich sich alle anderen angelegen sein lassen." — „Beim Lernen muſs besonders auf die Cultur des Verstandes gesehen werden." — „Es soll ein rechter Lehrmeister eine Einsicht haben in das successive Wachsthum, in den Gebrauch der Seelenkräfte und in die Dinge, die in einem jeden Alter ihren gewissen Nutzen haben und mithin von dem menschlichen Leben überhaupt." — „Immer und überall muſs der Lehrmeister seinen Lehrling nach dessen Individualität behandeln." — Flattich war ein genialer Kopf, der sich bei seinem Erziehungsgeschäfte einzig und allein auf seine Erfahrung und auf seine Bibel stützte. Ohne sich durch irgend ein pädagogisches System leiten zu lassen, erzielte er seine Erziehungserfolge ohne besondere Schwierigkeiten, wobei er sich wiederholt äußerte, „daſs ihm die Direction der jungen Leute mehr Mühe koste, als die Information"; aber auch da wuſste er die bestehenden Schwierigkeiten durch oft höchst originelle Maßregeln beizulegen. Obzwar er den religiösen Sinn der Zöglinge sorgsam pflegte, so verfiel er doch nie in das Extrem der Pietisten. Im Jahre 1856 erschien über ihn: „Leben und Schriften des M. J. Fr. Flattich" von C. F. Ledderhose; eine Schrift, welche sowohl seinen literarischen Nachlaſs als seine Biographie enthält; und 1870 gab Eberhard Ehmann sein Leben und seine Schriften unter dem Titel: „Pädagogische Lebensweisheit" heraus.

Formalismus und Materialismus beim Unterrichte, formale und materiale Seite des Unterrichts. — Wer einen anderen unterrichtet (belehrt), sucht ihm Vorstellungen beizubringen, und wer da lernt, sucht diese Vorstellungen in sich aufzunehmen. Diese Vorstellungen bilden den Inhalt oder auch den Stoff des Unterrichtes, z. B. geographische Mittheilungen, geschichtliche Thatsachen, naturwissenschaftliche Lehren. Allein Vorstellungen können einem andern nicht mechanisch mitgetheilt, sie können im Bewuſstsein eines anderen bloß geweckt werden. Die Beibringung von Vorstellungen setzt also nicht bloß eine Thätigkeit auf Seite des Lehrenden, sondern auch eine Mitthätigkeit auf Seite des Lernenden voraus. Anschauen, Merken, Vergleichen, Beurtheilen, Auffassen sind Formen dieser Mitthätigkeit. Durch jeden Unterricht werden also beim Lernenden Kräfte des Bewuſstseins auf verschiedene Weise in Thätigkeit versetzt. Insofern der Unterricht Kenntnisse mittheilt, erweitert er den geistigen Gesichtskreis des Menschen durch neue Objecte des Wissens; insofern er gewisse Thätigkeiten der Seele weckt und zur größeren Vollkommenheit bringt, steigert er die Tüchtigkeit des Subjectes, nämlich des Lehrlings, indem er ihn in die Lage setzt, sich selbständig weiterer Gegenstände des Wissens zu bemächtigen, und die in einer Richtung ausgebildeten Vermögen der Seele auf jeden beliebigen Stoff anzuwenden. Dies erscheint allerdings als paradox und wird auch von den Vertheidigern des didaktischen Materialismus bestritten, und zwar unter Hinweis auf die neuere Psychologie, welche in der Seele keine realen Vermögen und Kräfte anerkennt, sondern nur Vorstellungen. Von diesem an sich richtigen Standpunkte aus ist es allerdings unbegreiflich, wie die Beschäftigung mit dem Vorstellungskreise A den Zögling geeignet machen sollte, sich mit dem Vorstellungskreise B erfolgreicher zu beschäftigen; wie das Gedächtnis, die Urtheilskraft, kurz die Auffassungsgabe, die in einer Richtung durchgebildet worden ist, hiedurch auch in allen anderen Richtungen schon eo ipso durchgebildet sein sollte. Dagegen spricht auch die tägliche Erfahrung, die uns zeigt, daſs man in der Naturgeschichte sehr gut bewandert sein könne, ohne z. B. für ethische Untersuchungen, philologische Studien oder für geschichtliche Thatsachen einen Sinn zu haben. So ist es aber auch nicht gemeint, wenn man von der formalen Bildungskraft gewisser Unterrichtsfächer redet. Die Beschäftigung mit einem Vorstellungskreise A kann in der That keinerlei Rückwirkung üben auf einen durchaus verschiedenen,

ganz fremdartigen Vorstellungskreis B. Allein gibt es wirklich in unserm Bewusstsein derart geschiedene Vorstellungskreise, dass sie gar nichts Gemeinsames hätten, in gar keiner Wechselbeziehung stünden? — Gewiss nicht, da unser Bewusstsein die strengste Einheit bildet, und alle Vorstellungen desselben sich gegenseitig durchdringen. Die Ordnung und Festigkeit, die in einem Vorstellungskreise herrscht, wird sich von selbst auch den übrigen Vorstellungskreisen wenigstens bis zu einem gewissen Grade mittheilen. Hiezu kommt noch, dass es Elemente gibt, die allen unseren Vorstellungskreisen gemeinschaftlich sind; solcher Elemente gibt es insbesondere drei: Die Denkformen als das logische, die Sprachformen als das grammatische und die Größenformen als das mathematische Element. Alle diese Formen tragen einen allgemeinsten Charakter an sich und gelten demnach für den ganzen Umfang unseres Bewusstseins; sind sie an dem Stoffe A eingeübt worden, so kann man sie sofort auf den Stoff B anwenden. Wenn jemand das Addieren und Subtrahieren an Klaftern und Pfunden erlernt hat, wird er es von selbst treffen an Metern und Kilogrammen. Wenn jemand an Beispielen, die aus der Naturgeschichte entlehnt worden sind, begriffen hat, dass der Gattungsbegriff dem Artbegriff als Prädicat zukomme, dass also die Linde ein Baum, die Nachtigall ein Singvogel ist: wird er die auf diesem Verhältnisse beruhende Fertigkeit des logischen Urtheils sehr leicht auch auf andere Gebiete übertragen können. Wer in der Grammatik das Casusverhältnis beim Hauptwort, das Personen-, Zahl- und Zeitverhältnis beim Zeitworte an einer gewissen Gruppe von Beispielen erlernt hat, wird diese Verhältnisse sofort auf jeden neuen gegebenen Fall anzuwenden imstande sein. Logik, Grammatik und Mathematik sind daher mit Recht von jeher als die Hauptstützen der formalen Bildung angesehen worden. Insbesondere ist es die Muttersprache, welche all unser Vorstellen nach allen seinen Richtungen und in allen seinen Gebieten durchdringt, und eben deshalb ein Bindeglied bildet zwischen allen unsern Vorstellungskreisen. Sie hat die höchste formale bildende Kraft und ihre hervorragende Stellung in der Erziehungsschule der Gegenwart ist eine vollständig berechtigte. In allen Specialgebieten gilt allerdings die formale Bildung nur für jenen Kreis von Vorstellungen, für welche sie angelegt wurde; man kann also formell gebildet sein für geometrische Verhältnisse, für Rechtsfragen, für politische Erörterungen u. dgl., und zwar dadurch, dass man im Besitze jener Hauptbegriffe ist, welche die betreffenden Gebiete beherrschen. „Reinere Gesinnungen verhelfen nicht zu gründlicheren Naturkenntnissen; die Sicherheit des Überlegens, Urtheilens, Schließens in der Sphäre der Gesinnungen verbürgt nicht im mindesten die gleiche Sicherheit in der Sphäre der Naturkenntnis. Das Studium der Geschichte lässt sich nicht durch das Studium der Naturwissenschaften ersetzen. Es erfordert jede Geistessphäre ihre besondere Vorstellungsgrundlage und auf derselben ihre eigenthümliche Entwickelung. Kein Wissenszweig kann als Surrogat für den anderen gelten, und darum gibt es keine solche formale Bildung, vermöge welcher der in einem Gebiete erworbene Bildungsstoff auf einen ganz ungleichartigen Vorstellungsinhalt in einem anderen Gebiete unmittelbar eine Kraft ausüben könnte, da die formale Bildung nur so stattfindet, dass die Kräfte, die durch sie erzeugt werden, zunächst an den Gegenständen, an dem Stoffe haften, woran sie erzeugt werden." Innerhalb des besonderen Gebietes dieses Stoffes äußert jedoch die formale Bildung ihre Kraft durch die Leichtigkeit, womit alle analogen Gegenstände und Verhältnisse erfasst werden. Ein österreichischer Jurist besitzt keinerlei materielle Kenntnisse über belgisches oder englisches Recht; allein er besitzt eine solche juristisch formale Bildung, dass er sich die positive Gesetzgebung jener Länder leicht aneignen kann.

Die materiale Bildung bereichert unser Wissen extensiv, d. h. in der Richtung der Breite durch neuen Bildungsstoff — die formale steigert unser

Können intensiv, d. h. in der Richtung der Tiefe durch neue Bildungskraft. Beide Seiten des Unterrichts verhalten sich zu einander wie Stoff und Kraft, Wissen und Können, Lehre und Übung, Theorie und Praxis, Auffassung und Anwendung, kurz wie die objective und subjective Seite des Unterrichts und ergänzen sich gegenseitig zum Begriff der geistigen Bildung. Beide Richtungen sind untrennbar von einander, denn ein Stoff kann nur erfasst werden durch Bethätigung einer Kraft, und eine Kraft kann nur in Thätigkeit gesetzt werden bei Gegenwart eines Stoffes. Reine materiale Bildung wäre bloße Vielwisserei, ein Magazin von Kenntnissen ohne eine innere Verknüpfung und Verarbeitung, wie sie ein Conversationslexikon bietet. Reine formale Bildung wäre bloße Schulung des Geistes ohne solides Wissen. Umfassende Geschichts- und naturhistorische Studien verschaffen ein reiches materielles Wissen. Logik, Mathematik, Ethik und Philosophie überhaupt vermitteln eine hohe formale Bildung. Das Sprachstudium gibt beides: Wissen nach der Seite des Sprachschatzes (Lexikons), Können nach der Seite der Grammatik und Anwendung.

Zusätze. Von den beiden großen Männern, die man als Begründer der heutigen Volksschule ansehen kann, Comenius und Pestalozzi, vertritt der erstere zunächst die objective, der letztere die subjective Seite der Lehrkunst; Comenius strebt die Vollendung des Menschen nach seinem Wissen an, Pestalozzi jene nach seinem Können; darum betont der erstere vorzugsweise die Realien, der letztere vor allem Sprache (Schall), Form und Zahl. Bei jenem ist die extensive Erweiterung des positiven Wissens — bei diesem die intensive Erhöhung der geistigen Kräfte und Fähigkeiten das eigentliche Ziel des Unterrichts. Das Mittelalter, auf einen kleinen Fond des Wissens beschränkt, gefiel sich vorzugsweise in der formalen Ausbildung des Geistes, daher der Cultus der Redekunst und des Syllogismus innerhalb der mittelalterlichen Scholastik; die Neuzeit strebt vor allem eine reiche materiale Bildung an, welche der großartige Aufschwung der inductiven Wissenschaft erheischt. — Die intensive, formale Kraft der Bildung ist unendlich mächtiger als das umfassendste Wissen. Ein Vielwisser kann als bornierter Mensch erscheinen, wenn man in einem Gebiete, das ihm nicht besonders eingeprägt wurde, an sein Urtheil appelliert; ein formal gebildeter Mensch findet sich auch auf jenem Gebiete zurecht, wo er fremd ist, denn er weiß zu urtheilen, zu reden, zu rechnen. Sokrates, der weiseste der Menschen, war kein Vielwisser; er trug vielmehr sein Nichtwissen zur Schau, um die Macht der formalen Bildung des Geistes, die wir in den Platonischen Gesprächen bewundern, desto mächtiger hervortreten zu lassen. Auch ist der Weg zur Bildung viel lohnender und kürzer als jener zur Vielwisserei. Die formale Sprachbildung setzt uns in die Lage, über jeden beliebigen Gegenstand zu reden, und doch kann man die Regeln der Sprachlehre und der Beredsamkeit in ein nicht allzu dickes Buch zusammenfassen. Alle Größenverhältnisse auf der Erde und am Himmel, also Raum, Zeit, Kraft, Bewegung, lassen sich auf sieben mathematische Operationen zurückführen, welche schließlich auf den zwei Grundoperationen der Addition und Subtraction beruhen. — Lücken des materialen Wissens lassen sich leichter ausfüllen, als Mängel der formalen Bildung. Wer die Einwohnerzahl Belgiens vergessen hätte, müßte sie in einem Handbuch nachschlagen; wer jedoch nicht wüsste, wie man eine Urkunde aufsetzt, oder die Zinsen eines Capitals berechnet, müsste sich einen Lehrer halten. Andererseits muss aber auch vor der Überschätzung eines einseitigen Formalismus gewarnt werden; denn die richtige Anwendung formaler Regeln hängt doch schließlich auch von der Natur des Stoffes, d. h. von dem Thatbestande ab, auf welchen man sie anwendet. Gegen die Übertreibungen des Formalismus muss insbesondere die Betonung des historischen Wissens in die Wagschale gelegt werden. Siehe die Art. „Lehrstoff" und „Concentration des Unterrichts".

Literatur: Dörpfeld, Didaktischer Materialismus.

Fortbildungsschulen, Wiederholungsschulen, Sonntagsschulen, Winterabendschulen, Gewerbe-, Industrie-, landwirtschaftliche Fortbildungsschulen. Über keine Art von Schulen sind die Ansichten der Fachmänner und des Publicums so getheilt, wie über die eben genannten, welche den Zweck haben, den aus der Volksschule entlassenen Schülern, welche in keine höheren Bildungsanstalten aufsteigen, einen auf die Befestigung der in der Volksschule erworbenen elementaren Kenntnisse und Fertigkeiten abzielenden Unterricht mit Rücksicht auf nächstgelegene praktische Lebenszwecke zu ertheilen. Und dennoch sind sie ein wesentliches Glied im Organismus des Volksschulunterrichts, schon deshalb, weil sie den Übergang von der Schule ins Leben durch ihren vorwiegend praktischen Charakter, so wie durch die freiere Form des in ihnen gebotenen Unterrichts vermitteln, wenn sie auch durch die Unklarheit der Zwecke und Mittel, die in diesem Gebiete herrscht, und durch die daraus hervorgegangenen Missgriffe in der praktischen Einrichtung dieser Schulen vielfach in Misscredit gerathen sind. Denn einige dieser Anstalten beschränken sich auf die bloße Wiederholung des elementaren Schulunterrichts, während andere gleichzeitig eine gewerbliche oder landwirtschaftliche Fachbildung mehr oder weniger anstreben und schließlich in eigentliche Fachschulen übergehen; einige sind obligatorisch für ein gewisses Lebensalter, andere facultativ; einige werden vom Staate oder Lande, andere von Gemeinden, Vereinen und Privaten unterhalten. Der Misserfolg dieser Schulen in manchen Ländern erklärt sich daraus, dass der Unterricht in denselben in eine Zeit verlegt wurde, welche, wie der Abend und der Sonntag, der Erholung bestimmt ist; dass sie keine feste Organisation haben, und dass das Schulhalten in denselben meist den ohnehin überbürdeten Lehrern ohne jede sonderliche Entschädigung aufgehalst wird. — Ihre früheste und vollkommenste Entwickelung fanden die Fortbildungsanstalten in Süddeutschland. In Baden sind sie durch Verordnung vom Jahre 1874 obligatorisch. Durch diese Verordnung wird der Elementarunterricht der Kinder dahin ausgedehnt, dass Knaben 2 Jahre und Mädchen noch 1 Jahr nach Zurücklegung des schulpflichtigen Alters verpflichtet sind, in der Gemeinde, in welcher sie sich aufhalten, zur Befestigung und Erweiterung der in der Volksschule erworbenen Kenntnisse wöchentlich einige Unterrichtsstunden (die Fortbildungsschule) zu besuchen. Besuch einer Gewerbeschule, einer höheren öffentlichen Bildungsanstalt, sowie der Fortbesuch der Volksschule befreit von der Pflicht der Theilnahme am Fortbildungsunterrichte. Dieser hat den Zweck, die in der Volksschule erworbenen Kenntnisse so zu befestigen und zu erweitern, dass dieselben dem Schüler stets in ihrer unmittelbaren Beziehung auf die Bedürfnisse des Lebens erscheinen und dass er sich ihrer in seiner beruflichen Thätigkeit als Mittel bedienen lerne. Zur Erreichung dieses Zieles soll sich der Unterricht einerseits auf Lesen, Übungen im mündlichen und schriftlichen Ausdruck und Rechnen beschränken, andererseits von diesen Mittelpunkten aus je nach den örtlichen Bedürfnissen die übrigen in der Volksschule behandelten Wissensgebiete in sein Bereich ziehen. Der Unterricht muss wenigstens 2 Stunden wöchentlich umfassen und soll in der Regel das ganze Jahr dauern. Bedeutender als die obligatorischen Fortbildungsschulen Badens, welche einen neutralen Charakter haben, sind die Gewerbeschulen, in deren Namen schon ihre berufliche Bildung als Hauptzweck zu erkennen ist. Diese Schulen sind seit 1868 durch das Gewerbeschulgesetz geordnet und haben den Zweck, jungen Leuten, die sich einem Gewerbe widmen, welches keine höhere technische und wissenschaftliche Bildung erfordert, diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen, die sie zum verständigen Betriebe des Gewerbes geschickt machen. Bedingungen zur Aufnahme in die Gewerbeschule sind das zurückgelegte 14. Lebensjahr und die erforderlichen Vorkenntnisse zur Erlernung eines Gewerbes. Es sollen gewöhnlich 2 bis 3 aufsteigende Classen errichtet werden, deren jede wöchentlich mindestens 6 bis 8 Stunden Unterricht erhält, von denen 2 Stunden auf den Sonntag fallen, während die übrigen in

den Morgen- und Abendstunden der Wochentage gehalten werden. Die Unterrichtsfächer der Gewerbeschule sind: Freihandzeichnen und geometrisches Zeichnen, Arithmetik und Geometrie, Projectionslehre, Fachzeichnen, industrielle Wirtschaftslehre und Buchführung, Übungen in der deutschen Sprache, namentlich in Briefen und Geschäftsaufsätzen. Zu diesen können noch hinzutreten Physik, Mechanik und Chemie. In den meisten Schulen wird noch das Modellieren in Gyps, Thon und Holz, mit besonderer Rücksicht auf Bauhandwerker, Schreiner und Hafner geübt. Jede Gewerbeschule hat noch die Aufgabe, die Industrie ihrer Stadt und Umgebung durch die Auswahl und Behandlung des Unterrichtsstoffes besonders zu berücksichtigen. — Die landwirtschaftliche Fortbildungsschule, an deren Spitze der Landwirtschaftslehrer als Vorstand und Fachlehrer steht und der durch Hilfskräfte von den Mittelschulen der Stadt unterstützt wird, erstreckt ihre Unterrichtsfächer auf deutsche Sprache, Arithmetik und Geometrie, Feldmessen, Naturgeschichte, Naturlehre, Landwirtschaftslehre und Thierarzneikunde. Im Sommer wird der Curs geschlossen und der Landwirtschaftslehrer durchzieht als Wanderlehrer die größeren Orte seines Kreises, um an Sonntagen landwirtschaftliche Vorträge vor der älteren und jüngeren Bauerngesellschaft zu halten und über Bodenkunde, Bodenbearbeitung, Entwässerung, Düngerlehre, Viehzucht, Betriebslehre nützliche und rationelle Kenntnisse zu verbreiten. — Die allgemeine obligatorische Fortbildungsschule, welche das württembergische Volksschulwesen zu dem bestbeschulten der Erde gemacht hat, hat seine Grundlage in dem „Gesetz über die Volksschule im Königreich Württemberg vom 29. September 1836". Darnach bilden die Sonntagsschulen eine Fortsetzung der Volksschulen — und werden darin diejenigen Unterrichtsgegenstände eingeübt, die für das bürgerliche Leben vorzugsweise vonnutzen sind. Die aus der Volksschule entlassenen Knaben und Mädchen sind bis in das 18. Lebensjahr zum Besuche der Sonntagsschule verbunden, soweit sie nicht eine höhere Lehranstalt oder eine Sonntags-Gewerbeschule besuchen, oder einen andern, nach dem Ermessen der Ortsschulbehörde genügenden Unterricht erhalten. Da der Besuch der fachlichen Fortbildungsschulen die Sonntagsschulen verdrängt, so werden diese nur mehr von denjenigen besucht, welche aus Armut oder geistiger Beschränktheit oder aus Mangel an Strebsamkeit sich mit dem Minimum von Schulbildung begnügen.

Die gewerbliche Fortbildungsschule wurde 1858 durch das Volksschulgesetz eingeführt, wo es heißt: „Wenn in einer Gemeinde zur Fortbildung der aus der Volksschule Entlassenen Winterabendschulen eingerichtet werden, so kann die männliche schulpflichtige Jugend zum Besuche dieser statt der Sonntagsschule angehalten werden." — Die ländliche Fortbildungsschule in Preußen wurde durch die Normen des Jahres 1876 bestimmt. Sie hat die Aufgabe, die Volksschulbildung ihrer Zöglinge zu befestigen, zu ergänzen und soweit sich die Möglichkeit hierzu bietet, mit besonderer Rücksicht auf die ländlichen Gewerbe und den Betrieb der Landwirtschaft zu erweitern. Die Grundzüge derselben enthalten 1. Die unmittelbare Anknüpfung der Fortbildungsschule an die Arbeit der Volksschule; sie übernimmt ihre Zöglinge von der Volksschule und unterrichtet sie bis zum vollendeten 16. oder 17. Jahre. 2. Die Lehrgegenstände der Fortbildungsschule bilden: Muttersprache, Rechnen und Raumlehre, Naturkunde, Erdbeschreibung, vaterländische Geschichte, Singen, Turnen und Zeichnen. 3. Wöchentlich müssen wenigstens 4 Lehrstunden stattfinden. — Im März des Jahres 1877 bestanden in Preußen 313 aus Staatsfonds unterstützte Fortbildungsschulen mit 21.724 Schülern.

In Hessen-Darmstadt ist die confirmierte männliche Jugend durch drei Winter zum Besuche der Fortbildungsschulen verpflichtet; doch werden dieselben auch von Burschen besucht, die schon über das schulpflichtige Alter hinaus sind. Große Schwierigkeiten machte hier die Handhabung der Disciplin sowohl in den Städten, als auch auf dem Lande. — Die neue Schulgesetzgebung in Österreich hat für die Institution der Fortbildungsschulen

keinen Raum offen gelassen. §. 10 des Reichsvolksschulgesetzes vom 14. Mai 1869 enthält zwar die Bestimmung: „Mit besonderer Rücksicht auf die Bedürfnisse des Ortes können mit einzelnen Schulen Fachcurse, welche eine specielle landwirtschaftliche oder gewerbliche Ausbildung gewähren, verbunden werden.“ Für eigentliche Fortbildungsschulen ist jedoch in demselben nicht vorgesorgt worden und die Stimmung der Lehrerschaft in Österreich ist überhaupt gegen diese Anstalten gerichtet. Diese Abneigung gegen die Fortbildungsschule in Österreich erklärt sich aus dem verrotteten Zustande, in welchen die bereits durch die allgemeine Schulordnung vom 6. December 1774 eingeführte Form derselben, nämlich die Sonntagsschule, gerathen ist. Mit der Christenlehre und den religiösen Übungen aufs innigste verknüpft und für „junge Leute“ bis zum zwanzigsten Jahre, Dienstvolk, Lehrjungen, Handwerksbursche und Handlungsbeflissene, also für die arbeitende und dienende Classe bestimmt und auf eine Zeit verlegt, welche dieser Menschenclasse die ihr so nothwendige abspannende und erhebende Erholung bringen sollte, ohne Plan und Organisation, wurde sie für Lehrende und Lernende eine gleich lästige und verhasste Einrichtung und konnte nur durch brutale Mittel aufrecht gehalten werden. Dazu kam noch, dass sich „die jungen Leute“ verschiedenen Geschlechtes, die sich da zusammenfanden, für den ihnen am Sonntage angethanen Zwang und für die ihnen bereitete geistige Öde durch Freiheit des Umganges und Ausschreitungen aller Art schadlos zu halten suchten, was schließlich zu einer Verwilderung der Sitten hinführen musste. In der That spiegelt sich in dieser Institution deutlicher als in jeder anderen das verrottete der Metternich'schen Zeit. Die peinlichen Erinnerungen, welche diese österreichische „Sonntagsschule“ umschweben, konnten wahrlich nicht dadurch verdrängt werden, dass man sich in neuester Zeit von retrospectiver Seite bemühte, durch Einführung eines Wiederholungsunterrichtes in den beiden letzten Schuljahren das Princip der achtjährigen Schulpflicht aus den Angeln zu heben. Es ist deshalb begreiflich, dass in Österreich heutzutage niemand von einem Wiederholungsunterrichte etwas wissen will und dass sich auch der böhmische Lehrertag in Prag im Jahre 1880 sehr scharf gegen diese Institution aussprach. Dagegen hat sich in Sachsen, wo die obligatorische Fortbildungsschule drei Jahre umfasst, die öffentliche Meinung dieser Institution entschieden zugewandt. Der Verein sächsischer Schuldirectoren constatierte im Jahre 1878 das zunehmende Verständnis für den Wert der Fortbildungsschulen und stellte die Forderung auf, dass die Lehrerschaft selbst diesem Institute mit noch reicheren Erfahrungen entgegen komme, dass die sociale und nationale Bedeutung und Aufgabe desselben noch mehr erkannt werde, und dass die unterrichtlichen und erziehlichen Resultate bessere, den für die Schule zu bringenden Opfern entsprechendere werden. Zur Hebung der unterrichtlichen Erfolge sei es wünschenswert, dass jede über 20 Schüler zählende Volksschule in Orten mit mindestens 2 Lehrern in zwei in Unterrichtsstoff und Unterrichtszeit völlig getrennte Stufen getheilt, auch jede kleinere einstufige Schule in allen dazu geeigneten Fächern in 2 Abtheilungen unterrichtet werde und dass der Abendunterricht in Wegfall komme. Zur Förderung der erziehlichen Erfolge sei es wünschenswert, dass die Strafbefugnis der Schule erweitert werde und dass der Schulvorstand und die Polizeibehörde sich bereitwillig in nachdrücklicher Unterstützung der Schulzucht erweisen. Es sei endlich zu wünschen, dass möglichst viele Fachschulen entstehen und dass die Lehrerschaft sich an solchen Bestrebungen kräftig betheilige.

Literatur: W. Armstroff, Die Fortbildungsschule, ihre Aufgabe, Organisation 2c. Duisburg 1877. — A. Frhr. von Dumreicher, Die Entstehung und Entwickelung der gewerbl. Fortbildungsschule in Württemberg. Stuttgart 1873. — Ed. Hanausek, Kritische Bemerkungen über die organisatorischen Verhältnisse von Unterrichtsanstalten gewerblicher Richtung des deutschen Reiches, der Schweiz und Österreichs. Wien 1873. — B. Planer, Die Fortbildungsschulen. Wien 1874. — Carl Schröder, Die gewerbliche Fortbildungsschule in ihrer Nothwendigkeit, zweckmäßigen Organisation und gedeihlichen Wirksamkeit dargestellt für Behörden, Gewerbetreibende und Lehrer 2c. Berlin 1872.

Francke. August Hermann Francke, der Pädagog des Pietismus, wurde im Jahre 1663 am 22. März zu Lübeck geboren, wo sein Vater Syndicus beim Domcapitel war; da derselbe jedoch später als Hof- und Justizrath nach Gotha übersiedelte, so fällt die Erziehung Franckes bis zum 13. Jahre in diese Stadt. Hier wurden von Seite des Hauses die ersten Keime seiner tiefen religiösen Gesinnung in seine Seele gelegt und er zeigte schon als Kind eine besondere Vorliebe zur Bibel. Seine Universitätsstudien führten ihn in rascher Aufeinanderfolge nach Erfurt, Kiel und Leipzig, wo er sich vorzugsweise auf Theologie, Philosophie und Philologie verlegte. In der letztgenannten Stadt habilitierte er sich als Docent für Bibelkunde. Im Jahre 1687 errichtete er in Hamburg eine Privatschule für Kinder, bei deren Einrichtung es ihm klar wurde, wie verrottet die damaligen Schulzustände und wie mangelhaft die Kinderzucht sei. Das Resultat seiner Erfahrungen fasste er später in einer Schrift zusammen: „Von Erziehung der Kinder zur Gottseligkeit und christlichen Klugheit.“ Im Jahre 1690 wurde er als Diaconus in Erfurt angestellt, jedoch schon im folgenden Jahre von der ihm feindseligen orthodoxen Partei wieder abgesetzt. Durch Vermittelung seines Freundes und Geistesverwandten, des Berliner Consistorialrathes Jacob Spener wurde ihm die Professur der orientalischen Sprachen an der neu errichteten Universität zu Halle nebst dem Pastorate in der Vorstadt Glaucha übertragen. Am 7. Januar 1692 langte er hier an, um durch volle 35 Jahre der Kirche, der Schule und den Armen zu dienen. Es war damals in Halle gebräuchlich, dass die Armen jeden Donnerstag vor der Thür des Pastors erschienen, um ein Almosen zu empfangen, bei dieser Gelegenheit gab Francke den Armen neben der leiblichen Liebesgabe auch eine geistige Stärkung mit auf den Weg, indem er sie um sich versammelte und in den Glaubenswahrheiten unterrichtete; und erst nach vollendeter Katechetisierung wurden die Armen beschenkt entlassen. Bei dieser Gelegenheit lernte Francke die geistige Verwahrlosung des Volkes und der Kinder kennen und er begann auf Abhilfe zu sinnen. Um auch dem leiblichen Elende derselben steuern zu können, ließ er vor der Thür seines Wohnzimmers eine Almosenbüchse anbringen mit einem passenden Bibelspruch, der die Besuchenden zu Opfergaben einlud. Eines Tages entdeckte er in derselben 4 Thaler und 16 Groschen. „Als ich dieses in die Hand nahm,“ so erzählt Francke selbst, „sagte ich in einer Freudigkeit des Glaubens: „Das ist ein ehrlich Capital, davon muss man was Rechtes stiften, ich will eine Armenschule damit anfangen!“ Mit diesen 4 Thalern 16 Groschen war der Anfang der Francke'schen Stiftungen gelegt, welche noch heute die Bewunderung des Reisenden in Halle erregen. Zwar wurden für dieses Geld ursprünglich nur 27 Bücher gekauft und ein armer Studiosus mit 6 Groschen wöchentlich besoldet, um den armen Bettelkindern täglich durch 2 Stunden

Unterricht zu ertheilen. Da jedoch sein menschenfreundliches Werk reiche Unterstützung fand, so konnte er bald eine Armenschule errichten. Aus einem kleinen Vorsaale vor seiner Studierstube, wo es ihr bald zu enge wurde, wanderte die kleine Armenschule in ein gemietetes Local im Nachbarhause. Neben der Armenschule bildete sich bald eine Bürgerschule. Sowohl die eine als auch die andere hatte ihren eigenen Lehrer, der bei freier Wohnung und Heizung um wöchentlich einen Gulden täglich 4 Stunden Unterricht ertheilte. Um dasselbe Jahr wurden Francke 3 junge Edelleute anvertraut, um sie zu unterrichten und zu erziehen. Dies war der erste Anfang des späteren Pädagogiums. In Francke regte sich der Wunsch, die armen Kinder nicht nur zu unterrichten, sondern auch zu erziehen, und deshalb wurde am 13. Juli 1698 der Grundstein zu einem Waisenhaus gelegt. Die begabteren unter den Waisenkindern erhielten in den für die Studien nöthigen Sprachen und Wissenschaften gesonderten Unterricht, andere Knaben schloßen sich diesem Separatcursus an, und damit war der Anfang der Lateinschule gemacht. Zugleich stiftete er einen Freitisch für Studenten, mit welchem er die

Waisenhaus in Halle.

Verpflichtung zu täglich zweistündigem Unterricht verband. Damit wurde eine Art Lehrerseminar begründet. Zu diesen Anstalten kamen noch bis zu Franckes Tode ein Mädchenpensionat, ein Fräuleinstift und ein Witwenhaus, eine Apotheke und eine Buchhandlung mit Druckerei. Im Jahre 1706 kam noch die ostindische Missionsanstalt und 1710 die von dem Freiherrn von Canstein begründete Bibelanstalt dazu.

Als Francke am 8. Juni 1727 starb, wurde an König Friedrich Wilhelm I. folgendes Verzeichnis der Anstalten überreicht: 1. Das Pädagogium: 82 Scholaren, 70 Lehrer und andere Personen; 2. die lateinische Schule: 3 Inspectoren, 32 Lehrer, 400 Schüler, 10 Bediente u. s. w.; 3. die deutschen Bürgerschulen: 4 Inspectoren, 98 Lehrer, 8 Lehrerinnen, 1725 Knaben und Mädchen; 4. Waisenkinder: 100 Knaben, 34 Mädchen, 10 Aufseher und Aufseherinnen; 5. Tischgenossen: 225 Studiosi, 360 arme Schüler; 6. Haushaltung, Apotheke und Buchladen: 33 Personen; 7. Anstalten fürs weibliche Geschlecht: 15 im Fräuleinstift, 8 in der Pension für junge Frauenzimmer.

Nach dem Tode Franckes ging die Leitung aller dieser Anstalten auf seinen Sohn Gotthilf August und seinen Schwiegersohn Freylinghausen über. 1798 wurde

August Hermann Niemeyer (s. d.), der Urenkel Franckes, dessen Nachfolger. Dieser machte sich um die Hebung der Anstalten so verdient, dass man ihn mit Recht den zweiten Stifter derselben nennen kann; seinem Einfluss ist es auch zu danken, dass Friedrich Wilhelm III. die Francke'schen Stiftungen so fundierte, dass sie in ihrer Wirksamkeit für immer gesichert sind. — Wer heutzutage nach Halle kommt, der besucht wohl, wenn er ein Culturfreund ist, die Francke'schen Stiftungen, welche gegenwärtig aus 9 verschiedenen Schulen mit vierthalbtausend Schülern und anderthalbhundert Lehrern und Lehrerinnen besteht. Inmitten dieser umfangreichen Gebäude und Anlagen erhebt sich das von Rauch modellierte und in Bronceguss ausgeführte Denkmal Franckes. Francke zeigte durch seine unermüdliche Thätigkeit, was ein Mensch zu thun imstande ist, dem es um seine Überzeugung ernst ist. Als Hauptziel des Unterrichts galt ihm, die Kinder zu einer lebendigen Erkenntnis Gottes und zu einem wahren, werkthätigen Christenthum hinzuführen. Der Religionsunterricht, welcher sich an den Katechismus, die Bibel und das Sprachbuch anknüpfte, sowie zahlreiche Gebete und religiöse Übungen bildeten die Seele seines Erziehungssystemes. Lehre und Wissenschaften galten ihm nur als Mittel zur Gottseligkeit. — Mag dieses Erziehungsprincip unserer Zeit auch weniger zusagen, bei Francke war es nur der Ausdruck seiner wahren inneren Überzeugung, für welche er sein Leben voll rastloser Thätigkeit eingesetzt hatte. Die Kinder wurden des Tages 7 Stunden unterrichtet, von denen jedoch 4 Stunden auf religiöse Dinge entfielen. Franckes Bildungsziel war ideal „Gottseligkeit" und praktisch „Klugheit". Dabei sorgte er jedoch auch für das körperliche Wohl der Kinder durch die Beschaffenheit und Einrichtung seiner Anstalten, welche eine zweckmäßige genannt werden muss: helle, geräumige und freundliche Schulgebäude, gehörige Gliederung der Schulen in Classen und Abtheilungen, gute Lehrmittel und wohlfeile Schulbücher. Er gönnte der Jugend Erholung und Vergnügen; aber müßige Zeiten und längere Ferien gab es nicht, selbst Sonntag mussten die Kinder die Schule besuchen. Der Unterricht im Lesen wurde nach der Buchstabiermethode ertheilt. Der Schreibunterricht bestand darin, dass die Kinder die vorgeschriebenen Buchstaben auf der Tafel nachfahren oder im Hefte die vorgeschriebenen Grundzüge mit Tinte nachziehen mussten. Dem Rechenunterrichte wurde nur sehr wenig Zeit geschenkt, das Ziel desselben waren die vier Species, die Regeldetri und das Verständnis der Brüche. Der Gesangsunterricht beschränkte sich nur auf den Kirchengesang. Der Unterricht in den Realien wurde eifrig gepflegt, indem Geographie und Geschichte, Physik und Botanik, Gewerb- und Gesetzkunde gelehrt wurden, und dies meist „gleichsam spielend" außerhalb der Schulstunden bei Spaziergängen, beim Besuch der Werkstätten, in Sammlungen u. s. w. „Das allgemeine Gesetz der Methode war ein beständiges Gespräch mit den Schülern; Katechese wurde die Seele des Unterrichts. Alle Gegenstände, die sich wie immer veranschaulichen ließen, mussten in der Anschauung vorgeführt werden. Seltene Naturgegenstände wurden in einem Naturalien-Cabinet vereinigt. Besonders sollten die Kinder die sie umgebende Natur, die Geschäfte des menschlichen Lebens, die Werkstätten der Handwerker kennen lernen." Um den Erfolg des Unterrichts zu constatieren, wurden jährlich 4 Prüfungen abgehalten. Die Schulzucht stützte sich auf die Hauserziehung; sie war von christlicher Liebe durchdrungen, obgleich körperliche Züchtigungen auch vorkamen. Franckes „Schulordnung" gehört zu dem besten, was er über die Erziehung überhaupt geschrieben hat; denn es ist dies der Ausfluss wahrer pädagogischer Einsicht. Er sagt in derselben: „Und so kann unzeitige Liebe und unzeitige Schärfe in der Kinderzucht gleichen Schaden bringen. Will sich aber eine Möglichkeit finden, die Ruthe gar wegzulassen, und dennoch den Zweck guter Zucht zu erhalten, ist Gott dafür zu preisen." — Eigenthümlich war die Classeneintheilung. Kein Kind durfte mehr als drei Gegenstände auf einmal nebeneinander treiben und die Schüler

Situationsplan der Francke'schen Stiftungen zu Halle.

A Vordergebäude
B Speisesaal- und Versammlungssaal
C Parallelschule (sonst engl. Haus)
D Amtswohnungen
E Knabenschule und Waisenanstalt
F Töchterschule
G Schülerhaus
H Canstein'sche Bibelanstalt
J Bibliothek
K Hauptcasse und Expedition
L Franckes Denkmal
M Pädagogium (1—4 Seitenflügel, 5 neues Haus, 6, 7 Hintergebäude, 8 Gewächshaus desselben, 9 Franckes Denkmal)
N Fahrstraße
O Papiermagazin (sonst Bräuhaus)
P Backhaus

Q Bibel-Druckerei
R Dampfmaschine dazu
S T Krankenhaus und Stallgebäude
U Werkstätten des Bauhofes
V Realschule
W Magazin der Buchhandlung
X Altes Meiergebäude
Y Z Ställe und Scheunen der Meierei
a c Ställe
b Wasch- und Schlachthaus
d Turnhaus
e f Ställe und Wohnhaus des Pächters der Plantage
g h Familienwohnungen
i Holzställe und Abtritte
k Gärtnerwohnung } im Weingarten
l Gewächshaus }
m o Familienwohnungen
p Frauenzimmerstift
q Turn-Schuppen

einer Classe gehörten nicht in allen Lectionen derselben Stufe an, sondern wurden nach dem Grade ihrer Kenntnisse in den verschiedenen Lehrgegenständen verschiedenen Classen zugetheilt. Durch Errichtung seines Waisenhauses wurde Francke Begründer der Waisenhausinstitute überhaupt; durch Einführung der Realien gab er Anlaſs zur nachmaligen Stiftung der Realschule (s. d.), welche durch seine Schüler Semler in Halle und Hecker in Berlin ins Leben gerufen wurde; durch sein seminarium praeceptorum und sein seminarium selectum gab er endlich Anstoſs zur Gründung von Lehrerbildungsanstalten für Elementar- und höhere Schulen. In Franckes Schriften sind viele Goldkörner enthalten, welche von seiner reichen Erfahrung zeugen. Er ist auch kein leerer Projectenmacher und Theoretiker, er führt seine Ideen praktisch aus und verschafft ihnen dadurch Realität. Er betont neben der sittlich idealen auch die materielle Seite der Bildung. Seine religiöse Richtung, als auch die Berücksichtigung der Realien erinnern an Comenius. Mit Recht wird man diesen Mann, der sein ganzes Leben dem Dienste der Volksbildung gewidmet hat, zu den vornehmsten Vorkämpfern des pädagogischen Fortschrittes zählen können, und die Geschichte des Schulwesens wird ihm für alle Zeiten in ihrer Ruhmeshalle einen Ehrenplatz anweisen.

Literatur: Francke, Schriften über Erziehung und Unterricht. Bearbeitet von K. Richter. 2 Bde. Leipzig. — Dr. Guerike, August Herrmann Francke, eine Denkschrift zur Säcularfeier seines Todes. Halle 1827.

Frankreichs Unterrichtswesen. Im Mittelalter war, wie in Deutschland und Italien, so auch in Frankreich die Kirche die einzige Trägerin der Cultur. Das Schulwesen lag noch hier ganz in der Hand des Clerus und hatte die gleiche Einrichtung, wie in den anderen Ländern Mitteleuropas. Bischöfliche Schulen, wie die in Paris, Poitiers, Bourges, Clermont, Vienne und Mönchsklöster waren die Pflegestätten der Bildung. Mit dem Beginn des dreizehnten Jahrhunderts treten die Universitäten (s. d.) und Colléges auf. Dann kam die Periode des Humanismus und der Reformation, welche jedoch in Frankreich, wie überhaupt in den romanischen Ländern, weit weniger anhaltend wirkte wie in Deutschland. Wir sehen vielmehr den Katholicismus in zwei entgegengesetzten Richtungen sich befestigen, die sich als Jesuitismus und Jansenismus gegenüberstehen, wovon jener das Princip der Autorität, dieser das Princip des Denkens vertrat, ohne daſs es zu besonderen Neubildungen auf dem Gebiete der Schule und der Erziehung gekommen wäre. Länger als in jedem anderen Lande blieb in Frankreich die Schule in der Hand der Geistlichkeit und die Säcularisierung derselben ist eigentlich das Werk der jüngsten Tage. Bis auf die jüngste Zeit hinauf blieb in Frankreich die Volksschule auf das Congregationswesen (geistliche Genossenschaften) angewiesen, in welchem die groſsartige Entwickelung der durch Baptist de la Salle (s. d.) geschaffenen Gesellschaft der christlichen Schulbrüder (s. d.) besonders hervorragt. Die eigentliche Volksschule datiert in Frankreich seit der Revolution. Erst die Constituante vom Jahre 1789 legte die Hand ans Werk, um in Frankreich eine öffentliche Volksschule zu begründen. Wären die Nationalconventsbeschlüsse von 1793: „Der Unterricht steht unter Aufsicht des Staates,

wird unentgeltlich ertheilt und alle religiösen Orden, Brüderschaften u. s. w. sind davon ausgeschlossen; in jeder Gemeinde mit mehr als 400 Bewohnern ist mindestens eine Schule zu errichten; die Besoldung eines Volksschullehrers darf neben freier Wohnung nicht unter 1200 Francs betragen u. s. w.", allenthalben durchgeführt worden, so würde das französische Volksschulwesen bald eine damals ungekannte Höhe erreicht haben. Die politischen und militärischen Ereignisse verhinderten jedoch die Durchführung, und als es zu derselben kam, begann der Aufbau von oben nach unten. So wurde im Jahre 1802 unter dem Consulate zur Einrichtung eines ungemein mangelhaften Universitätsunterrichtes geschritten; dann wurden die sogenannten „Ecoles centrales", Centralschulen, errichtet, an denen in öffentlichen Cursen die Grundlehren der positiven Wissenschaften gelehrt wurden. Das mittlere Unterrichtswesen wurde ganz vernachlässigt, es gab weder Lyceen, noch Gymnasien; von lateinischen oder griechischen Studien musste man auch ganz absehen, weil der Consul General Bonaparte kein Gewicht auf dieselben legte; was das Volksschulwesen betraf, so wurde im gesetzgebenden Körper vom 20. April 1802 mit Recht von ihm gesagt, es existiere gar nicht. Erst im Jahre 1806 und 1808 ging die Regierung ernstlich daran, den öffentlichen Unterricht zu organisieren. Wie aber damals überall der militärische Geist vorwaltete, so wurde auch die „Universität de France", wie man, in mangelhafter Anwendung der Worte, den ganzen Complex der akademischen und höheren Lehranstalten nannte, in einen militärischen Rahmen eingespannt. Nun wurden Lyceen, Facultäten und Akademien gegründet; die Volksschulen blieben jedoch vom Staate unberücksichtigt; die Schullehrer erhielten keine Gehälter, sondern nur eine dürftige Wohnung und waren auf das Schulgeld der Kinder angewiesen. Nach dem Sturze des Kaisers kommt die Bourbonische Monarchie ans Ruder, welche mit ihrem Gefolge von Adel und Priesterherrschaft das Volksschulwesen eben so sehr vernachlässigte, wie das Kaiserreich. Aus den damaligen Budgets ersehen wir, dass für die Volksschulen des ganzen französischen Königreiches 50.000 Francs jährlich genügten. Im Jahre 1830 besaß das Land bei 38.000 Gemeinden noch nicht 10.000 Primarschulhäuser. Ein geordnetes Schulwesen begann erst mit dem Gesetze von 1833 (Guizot und Cousin), welches für jede Gemeinde mindestens eine Primarschule und für jedes Departement ein Seminar forderte, dem Lehrer — außer freier Wohnung und dem Schulgelde — ein Maximalfixum von 200 Francs zusicherte und staatliche Aufsichtsbehörden schuf, leider aber den Mädchenunterricht ganz vernachlässigte. Neue Schulgesetze erschienen 1850, 1854, 1867 und 1875. Das letztere führte zwar nicht den Schulzwang ein, doch sprach es die Unentgeltlichkeit des Unterrichts aus, demzufolge der Staat den Ausfall mit 25 Millionen Francs jährlich deckte. Darnach war die Oberbehörde für das Primarschulwesen eines jeden Departements der Departementsschulrath (der Recteur d'académie und der Präfect), welcher durch den Inspecteur primair die Schulen inspicieren läßt. Die Ortsschulbehörde bestand aus dem Schultheißen, dem Pfarrer und mehreren Bürgern. Das Gesetz vom Jahre 1850 führt als obligate Gegenstände ein: Religion und Sittenlehre, Lesen, Schreiben, Elemente der Grammatik, Rechnen. Den Verhältnissen entsprechend darf auch noch in den Elementen der französischen Geschichte und Geographie, in Naturgeschichte und Physik, Ackerbaukunde, Industrie, Gesundheitslehre, in der Flächenberechnung des Feldmessens, Linear- und Freihandzeichnen, Singen und Turnen unterrichtet werden. Die Methode war mechanisch; die Behandlung der Unterrichtsfächer einseitig und gedächtnismäßig. So wurde z. B. Geschichte, Geographie und Grammatik seitenweise auswendig gelernt. In den Leitfaden ist der Lehrstoff in bemessene Abschnitte vertheilt und in Form von Fragen und Antworten dargestellt. Die Disciplin basierte auf der Anreizung des Ehrgefühls (bons et mauvais points, Medaillen, Decorationen u. s. w.). Der Schulbesuch, welcher während der Sommermonate sehr unregelmäßig war, dauerte vom 6. bis 13. Lebensjahre.

Der eigentliche Aufschwung der Volksschule in Frankreich datirt erst seit der Einführung der neuen republikanischen Verfassung. Die Republik hat in fünf Jahren mehr Unterrichtsstätten neu geschaffen, als das Kaiserreich in zwanzig Jahren, und dies geschah in einer Zeit, wo Frankreich die fünf Milliarden Kriegscontribution zu zahlen hatte, wo es ein neues Heer organisierte und ausrüstete und alle Kämpfe mit den gestürzten und wieder nach Herrschaft strebenden kaiserlichen und royalistischen, clericalen und radicalen Elementen durchführen mufste. Sie übernahm vom Kaiserreiche die Schulen in einem wahrhaft beklagenswerten Zustande; denn 28.000 Schulen hatten kein Schulhaus, 20.000 kein Inventar in brauchbarem Zustande. Außer den 2000 neuen Schulen galt es, auch die alten auszustatten und sicherzustellen. Zu diesem Zwecke brachte der Unterrichtsminister Waddington ein Gesetz in den Kammern durch, wonach die Gemeinden zum Bauen der Schulhäuser angehalten werden sollen und wonach zugleich dem Gouvernement ein Fonds von 60 Millionen zur Disposition gestellt würde, um den ärmeren Gemeinden die dazu nöthige Beihilfe aus Staatsmitteln zu gewähren. Der neue Unterrichtsminister Bardoux setzte das Werk Waddington's fort; sein Gesetzentwurf über die Errichtung von Schulhäusern wurde von beiden Kammern angenommen. Das Gesetz stellt dem Unterrichtsminister zur Unterstützung armer Gemeinden auf die Dauer von fünf Jahren 60 Millionen zur Verfügung. Andere 60 Millionen sind dazu bestimmt, den Gemeinden ohne Unterschied, ob dieselben arm oder reich sind, zu demselben Zwecke Vorschüsse zu gewähren, welche in halbjährlichen Raten von $2\frac{1}{2}$ % der entlehnten Summe zurückzubezahlen sind. Nach dem Berichte des Ministers sind etwa 173.000 Schulhäuser zu errichten. Der Geist, in welchem die neue und neueste Reform des Volksschulwesens in Frankreich vor sich geht, erhellt am besten aus dem von Barodet, Floquet u. a. im Jahre 1878 vor die Kammer gebrachten Gesetzentwurfe, in welchem folgende grundsätzliche Bestimmungen zur Annahme empfohlen werden: 1. Unentgeltlicher obligatorischer und confessionsloser Elementarunterricht mit Ausdehnung der Lehrpläne; 2. Einführung eines höheren Primärunterrichtes in ausgedehntem Maße, der bestimmt sein soll, die Lücke auszufüllen, die jetzt zwischen dem Elementarunterricht und dem Secundärunterricht besteht; 3. bürgerliche, wissenschaftliche und berufsmäßige Erziehung, die eine Umarbeitung der Schulbücher mit sich bringt; 4. Gleichstellung der beiden Geschlechter beim Unterricht und bei der Erziehung; 5. fortwährende Nachforschung nach den begabtesten Kindern und vollständige und unentgeltliche Erziehung der mit besonderen Fähigkeiten und Geistesgaben ausgestatteten, die bestimmt erscheinen, den Ruhm und den Reichthum der Nation zu erhöhen; 6. materielle, geistige und moralische Aufbesserung des Lehrstandes, den man unabhängig machen und gegen die Feindseligkeit des Clericalismus schützen muß; 7. das Wahlprincip für die Ernennung der departementalen und cantonalen Comités; 8. das Recht der Gemeinden und der Departements in Unterrichtsfragen; 9. die Freiheit des Unterrichts für Vereine, die gegen jede Willkür und jedes Vorrecht geschützt werden müssen. Dieser Ausschuß hat dem Entwurfe im allgemeinen zugestimmt. Demnach wird der Kammer empfohlen, drei Arten Schulen gut zu heißen: 1. Kinderschulen für das vorschulpflichtige Alter; 2. Elementarschulen für Kinder bis zum 13. Jahre; 3. obere Volksschulen für die älteren Kinder. — Geradezu epochemachend für Frankreich sind jedoch die neuesten, vom Unterrichtsminister Ferry (s. d.) der Kammer vorgelegten und unter heftigen Kämpfen glücklich durchgebrachten drei Gesetzentwürfe, wodurch die Schule dem clericalen Einflusse ganz und gar entzogen wird. Der erste Entwurf vom 27. Februar 1880 bezweckt die Umgestaltung einer der wichtigsten Unterrichtsbehörden Frankreichs, nämlich des Ober-Unterrichtsrathes, in welchem früher das clericale Element entschieden vorwaltete, und dessen Mitgliederzahl von 36 auf 50 erhöht wurde. Er beruft in den Ober-Unterrichtsrath die gewählten Vertreter aller Schulen, aller Lehrkörper, von dem namhaften Gelehrten herab bis zu dem bescheidenen und verdienstvollen Lehrer, welcher den wichtigsten unserer Reichthümer, die

Jugend der Elementarschulen, in Händen hat. In der That sitzen zum erstenmale sechs von ihren Standesgenossen gewählte Vertreter des Elementarschulwesens im Ober-Unterrichtsrathe und haben Bürgerrecht in dieser hohen Versammlung, der sie ihrem Berufe, ihrer Bildung und ihrer freimüthigen Gesinnung nach angehören. Das zweite dieser Ferry'schen Gesetze vom 18. März 1880 gibt dem Staate die Verleihung der akademischen Grade zurück, welche seit 1875 den ausschließlich in jesuitischem Geiste geleiteten katholischen Universitäten eingeräumt war. Das dritte dieser Gesetze endlich vom 16. Juni 1881 bezweckt die Aufhebung der sogenannten „Obedienzbriefe", welche, vom Bischof ausgestellt, den Mitgliedern der geistlichen Congregationen die Anstellung im Lehramte ohne Lehrerprüfung ermöglichten, und welche durch den neu aufgestellten Grundsatz: „Jede Person, die entweder in einer öffentlichen Schule oder in einer Privatschule unterrichten will, muss den Beweis liefern, dass sie das Minimum der für den Unterrichtsgrad, um den es sich handelt, erforderlichen besonderen Kenntnisse besitzt", entkräftet wurden. Dieses Gesetz war insbesondere gegen die 10.000 Schulen mit 37.000 Congregationsschwestern gerichtet, von denen kaum 5700 das Lehrerdiplom besaßen, die übrigen jedoch ungeprüft waren. Da dieses riesige Lehrerinnenpersonal nicht sofort durch geeignete Lehrkräfte ersetzt werden kann, so wurde zur Durchführung derselben eine dreijährige Frist (bis zum 1. October 1882) festgesetzt.

Das zweite der drei eben genannten Ferry'schen Unterrichtsgesetze über die Verleihung von Graden auf katholischen Universitäten erreichte eine über das Gebiet des Universitätswesens weit hinausreichende Bedeutung, indem es in einem seiner Paragraphen verbietet, dass jemand, der einer staatlich nicht anerkannten Congregation angehört, öffentlichen oder Privatunterricht ertheilen darf, oder dass er eine Unterrichtsanstalt leitet; ein anderer Paragraph ergänzt den vorstehenden, indem er verfügt, dass keine Privatunterrichtsanstalt anders als durch ein Gesetz die Rechte eines gemeinnützigen Instituts erlangen kann. Diese Bestimmungen führten zu einer staatlichen Verfolgung der geistlichen Congregationen in Frankreich, namentlich aber der Jesuitencollegien*). Die Ausbreitung der geistlichen Genossenschaften in Frankreich war aber auch im Verlaufe der letzten 40 Jahre eine ungeheuere geworden. Die Anzahl der ihnen anvertrauten Schulen war von 7590 (im Jahre 1843) auf 17.206 (im Jahre 1863) gestiegen, so dass sich schon damals 19% aller Schulknaben und 56% aller Schulmädchen in ihren Händen befanden. Mehr als die Hälfte der weiblichen Jugend Frankreichs wurde demnach bis auf die jüngsten Tage durch Ordenspersonen erzogen. Diesem unnatürlichen Verhältnisse wurde durch die Ferry'schen Gesetze ein Ende gemacht. Über Antrag des Herrn Bert wurde die Errichtung von Normalschulen für die Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen in allen bislang ohne solche Anstalten befindlichen Departements beschlossen. Da es in Frankreich bisher 79 Seminare für Lehrer und 19 für Lehrerinnen gab, so steht die Einrichtung von 8 neuen derlei Anstalten für Lehrer und 67 für Lehrerinnen bevor.

Zwei weitere von Jules Ferry vorgelegte Gesetzentwürfe betreffen die absolute Unentgeltlichkeit des Elementarunterrichts und die allgemeine Schul-

*) Mittelst Decret vom 28. März 1880 wurde der Jesuitenorden in Frankreich für aufgelöst erklärt. Zur Schließung und Räumung ihrer Anstalten wurde den Jesuiten eine Frist von drei Monaten gewährt, die übrigen nicht autorisierten Congregationen wurden verpflichtet, ihre Statuten der Regierung vorzulegen, widrigenfalls auch sie aufgelöst werden würden. Der Vollzug dieses Decrets ging nicht ohne passiven und activen Widerstand der Clericalen vor sich; doch trugen die betreffenden Widerstandsscenen — Verbarrikadierung in den Klöstern, Straßenaufläufe u. dgl. — nur den Charakter eitler Demonstrationen an sich, die zu dem Zwecke angezettelt wurden, um den Betreffenden zu einer Art Martyrium zu verhelfen. Den Vollzug selbst konnten sie bei der Entschlossenheit der Regierung keineswegs aufhalten

pflicht. Die Deputirtenkammer hat eine Bestimmung hinzugefügt, welche der Elementarschule jeglichen confessionellen Charakter nimmt. Nach Artikel 1 des ersten Gesetzentwurfes umfasst der Elementarunterricht: Sittenlehre, Staatslehre, Lesen, Schreiben, Sprache und die Elemente der französischen Literatur, Geographie mit besonderer Berücksichtigung Frankreichs, Geschichte, besonders französische, bis zur Gegenwart, das wichtigste aus der Rechtskunde und Volkswirtschaftslehre. Die Elemente der Naturwissenschaft und Mathematik; ihre Anwendung auf Ackerbau, Hygiene, gewerbliche Kunst, Gewerbe, Gebrauch der Werkzeuge der hauptsächlichsten Handwerker. Die Elemente des Zeichnens, des Modellierens und der Musik; Turnen; für Knaben militärische Uebungen; für Mädchen weibliche Handarbeiten. Derselbe Gesetzentwurf schreibt für jede Gemeinde eine Local-Schulcommission vor, in welcher der Maire den Vorsitz führt; die Mitglieder werden durch den Magistrat ernannt; der Geistliche kann zum Mitglied ernannt werden, aber er ist es nicht von amtswegen. — Außer den schon genannten Gesetzen hat Jules Ferry noch folgende mit Hilfe des Parlaments zustande gebracht und publiciert: Das Gesetz, betreffend den landwirtschaftlichen Unterricht in den Seminarien und Elementarschulen (16. Juni 1879). Das Gesetz, welches jedes Departement zur Unterhaltung eines Lehrer-Seminars und eines Lehrerinnen-Seminars verpflichtet (9. Aug. 1879). Das Gesetz, welches das Turnen zum obligatorischen Unterrichtsgegenstand macht (27. Jan. 1880). Das Gesetz, betreffend Lehrlingsschulen und die Einrichtung von Gewerbeschulen in den Elementarschulen (11. Decb. 1880). Das Gesetz, betreffend höhere Töchterschulen (21. Decbr. 1880). Der Unterricht in denselben umfasst: Sittenlehre, französische Sprache, Lesen und wenigstens eine lebende fremde Sprache, alte und neuere Literatur, Geographie und Kosmographie, vaterländische Geschichte und einen kurzen Abriss der allgemeinen Geschichte, Arithmetik, die Elemente der Geometrie, Chemie, Physik und Naturgeschichte, Gesundheitslehre, Haushaltungskunde, weibliche Handarbeiten, Kenntnis des gemeinen Rechts, Zeichnen, Musik, Turnen.

Aus diesen Daten ersieht man, wie viel in neuester Zeit für den öffentlichen Unterricht Frankreichs geschehen ist. In Folge der neuesten Schulgesetzgebung ist also der Unterricht in den Volksschulen Frankreichs obligatorisch, unentgeltlich und confessionslos. Die Schulpflichtigkeit erstreckt sich vom vollendeten 6. bis zum vollendeten 13. Lebensjahre, umfasst demnach 7 Jahre (ein Jahr weniger als in Österreich und Deutschland). Sie kann noch in einzelnen Fällen um ein Jahr herabgesetzt werden, wenn nämlich das 12jährige Schulkind durch eine öffentliche Prüfung das Entlassungszeugnis aus der Volksschule erwirbt. Das Aufsichtsrecht über den Schulbesuch ist vollkommen in die Hände der Schulgemeinde gelegt. Jede Gemeinde bestellt eine eigene Schulcommission, welche dieses Aufsichtsrecht ausübt. Das Verfahren bei den Repressivmaßregeln ist genügend geregelt. — Wenn ein Kind viermal des Monats die Schule versäumt hat, ohne sich rechtfertigen zu können, wird der Vater, Vormund oder die für dasselbe verantwortliche Person in das Rathhaus vor die Commission geladen, wo ihm von derselben das Gesetz darüber vorgelesen und er an seine Pflicht erinnert wird. Wiederholt sich diese Schulversäumnis im Verlaufe von 12 Monaten, so wird der Name des Strafbaren mit näheren Angaben während 15 Tagen auf die Thür des Rathhauses geschrieben. Im dritten Wiederholungsfalle wird der Schuldige dem Gerichte übergeben und nach Art. 463 des allgemeinen Strafgesetzes verurtheilt. — Die Religion ist vom Lehrplan ausdrücklich ausgeschieden. Gegenwärtig handelt es sich nur noch darum, ob dieselbe für die einzelnen Culte unobligiert zugelassen werden und durch Vertreter dieser letzteren gelehrt werden kann.

Die so außerordentlich gesteigerte Fürsorge für den öffentlichen Unterricht spiegelt sich auch im fortgesetzten Steigen des Unterrichtsbudgets ab. Von 1870 bis 1880 sind die jährlichen Leistungen der Staatscassen für Unterrichtszwecke von 26 auf 55 Millionen Francs

gestiegen, und im Laufe der nächsten Zeit dürften diese Ausgaben sich noch im stärkeren Verhältnisse erhöhen, wenn alle geplanten Änderungen zur Ausführung kommen. *Das Budget für 1880 beträgt über 58 Millionen, davon 30 Millionen für den Elementarunterricht.*

Die letzte im December 1876 bewirkte Volkszählung ergab, dass Frankreich 4,502.894 Kinder im Alter von 6 bis 13 Jahren besitzt, unter denen sich 2,278.295 Knaben und 2,224.599 Mädchen befinden. Für den Unterricht derselben zählte man im Jahre 1877 71.547 Elementarschullehrer aller Art, darunter 9352 durchaus unentgeltliche. Die Schulen bestanden aus 25.418 Knaben-, 29.126 Mädchen- und 17.003 gemischten Schulen.*) Darunter gab es 51.657 confessionslose Schulen. Das Unterrichtspersonal zählte 110.709 Lehrer und Lehrerinnen, und zwar bilden die letzteren die größere Hälfte. Der weltliche Unterricht beschäftigt 42.249 Lehrer und 21.776 Lehrerinnen, der congreganische Unterricht 9468 Lehrer und 37.216 Lehrerinnen. Von je 100 Schulen wurden 28 von Congregationen geleitet, von je 100 Lehrern und Lehrerinnen gehörten 42 den Congregationen an. — Im Jahre 1862 wurden sämmtliche Lehrer in 4 Besoldungsclassen eingetheilt, und zwar zu 700, 800, 900 und 1000 Francs ohne die etwaigen Nebenbezüge; seit 1875 ist die Besoldung in den 4 Classen 1200, 1100, 1000, 900 Francs. — Nach je fünf Dienstjahren folgt ein Aufrücken in eine höhere Besoldungsclasse. — Nach dem neuesten Stande werden die Lehrer und Lehrerinnen in fünf Gehaltsclassen eingetheilt, deren Bezüge sich also stellen: 1. Cl. 2100 Frcs. 2. Cl. 1800 Frcs., 3. Cl. 1500 Frcs., 4. Cl. 1200 Frcs., 5 Cl. 1000 Frcs. Die Gehälter der Lehrerinnen sind in jeder Classe 200 bis 300 Frcs. niedriger. Ein höheres Bestallungsdiplom, ein pädagogisches Befähigungszeugnis, ein Befähigungszeugnis als Professor der Normalschule, oder ein Befähigungszeugnis als Volksschulinspector erwirken noch eine besondere Zulage von 100 Frcs. — Die Ernennung zum definitiven Lehrer erfordert eine mindestens zweijährige Lehrthätigkeit. Die Ernennung desselben geschieht durch den Rector der Akademie, während die provisorischen Lehrer durch den Inspector der Akademie ernannt werden. Die Lehrer unterstehen keiner politischen Beaufsichtigung, sondern hängen nur von ihren natürlichen Vorgesetzten ab.

Was die *Organisation der Unterrichtsbehörden* anbelangt, so steht nach dem Gesetze vom 16. Februar 1882 an der Spitze des Unterrichtswesens in jedem Departement der Präfect als Präsident; die weiteren Mitglieder der Departementsbehörde sind der Inspector der Academie als Vicepräsident; 4 durch den Minister ernannte Mitglieder des allgemeinen Rathes; der Director der Lehrerbildungsanstalt; die Directrice der Lehrerinnenbildungsanstalt; 2 durch den Rector ernannte Volksschulinspectoren; Vertreter des Volksschulunterrichtes. Für Belohnung und Strafe sind zwei vom Minister ernannte Mitglieder dem Departementsrath beigeordnet.

Was den Gymnasialunterricht betrifft (colleges und lycées), wird derselbe in Frankreich in 10 Classen ertheilt, zu denen noch als oberste, aber facultative, die Philosophieclasse tritt. Jules Ferry theilt nun diesen Unterricht in drei Stufen, deren jede zum Unterschiede von dem bisherigen System einen in sich abgeschlossenen Unterricht gewähren soll, so zwar, daß der Zögling, der nur die erste oder die beiden ersten Stufen absolviert hat, mit einer zwar beschränkten, aber doch in ihrer Art abgerundeten Bildung in die Welt tritt. Der erste Cyclus umfasst die 9., 8. und 7. Classe (3 Jahre) und gewährt einen höheren Primärunterricht, nämlich: französische Sprache, Anfangsgründe der deutschen

*) Nach dem neuesten Berichte des Unterrichtsministers *Ferry* geht hervor, dass seit 1837 die Zahl der Volksschulen in Frankreich um 70 Procent gestiegen, dagegen die Zahl der Gemeinden *ohne* Schulen von 5667 auf 298 zurückgegangen sei. Die Republik allein hat in acht Jahren 3000 Schulen gegründet!

Sprache, Geschichte und Geographie Frankreichs und der Neuzeit, Rechnen und Naturgeschichte. Im zweiten Cyclus, 6., 5. und 4. Classe (3 Jahre), beginnt der Unterricht im Lateinischen, dann weitere Ausbildung im Französischen, in den lebenden Sprachen, der deutschen oder der englischen, in den Naturwissenschaften und in der Geschichte Roms, Griechenlands und des Orients. Nach Absolvierung dieses Cyclus haben die Zöglinge das Alter von 14 bis 15 Jahren erreicht. Nun treten sie nach einer zweiten Prüfung — eine erste haben sie schon bei dem Übergange aus der 7. in die 6. Classe abgelegt — in den dritten Cyclus, welcher die 3., die 2., die 1. und die Philosophieclasse, mithin 4 Jahre umfasst. Hier wird das Hauptgewicht auf den Unterricht im Griechischen gelegt, der nun erst beginnt, dafür aber auch um so nachdrücklicher betrieben werden soll. Der Unterricht des Griechischen beginnt in der 1. Classe.

Fröbel Friedrich, (1782—1852), der gefeierte Begründer der Kindergartenerziehung (s. d.), wurde im Dorfe Oberweißbach bei Schwarzburg im Thüringerwalde in der ländlichen Stille eines Pfarrhauses geboren. Da seine Mutter schon ein Jahr nach seiner Geburt starb, musste er den wohlthätigen Einfluss der Mutterliebe entbehren, deren Wert ihm eben dadurch einleuchtete. Sein äußerer Lebensgang ist ein ungemein bewegter und wechselvoller. Zum Studium der Landwirtschaft bestimmt, übergieng er bald darauf zur Forstwirtschaft, aber auch das Forstwesen sprach ihn für die Dauer nicht an und bot seinem reichen Geiste zu wenig Nahrung. Er schreibt darüber: „Da (als er nämlich seinem in Jena studierenden Bruder eine Geldsendung des Vaters zu überbringen hatte) konnte ich den Forderungen des Inneren nicht länger widerstehn; mit Überspringung aller eigentlichen Schul- und Gelehrtenbildung, deren Aneignung nach dem gewöhnlichen grund- und zusammenhangslosen Schulgange ich mich um keinen Preis hingeben konnte, und die ich darum auch nicht als die ausschließliche Bedingung einer wahren und umfassenden Geistes- und Menschenbildung anerkennen konnte: gieng ich in der Mitte meines achtzehnten Jahres zur Universität nach Jena." Hier gab er sich mehrere Jahre den cameralistischen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Studien hin, bis er durch Geldmangel gezwungen wurde, wieder in das Elternhaus zurückzukehren. Bald darauf starb ihm der Vater und er fristete nun sein Leben durch verschiedenartige Beschäftigungen, hauptsächlich aber durch Stundengeben, und betrieb nebstbei technische Studien. Da machte er die Bekanntschaft des Directors der Frankfurter Musterschule Dr. Gruner, worüber wir ihn selbst reden lassen. „Ich traf bei ihm lauter junge Leute, die sich froh und harmlos äußerten, so dass die Unterhaltung bald das Leben in seiner Mannigfaltigkeit der Gestaltungen ergriff. Auch mein Leben und Lebenszweck wurde besprochen. Ich äußerte mich offen, stellte mich hin, wie ich war, mich kannte und nicht kannte. O, sagte

Gruner, sich zu mir wendend, geben Sie das Baufach auf; es ist nicht für Sie. Werden Sie Erzieher! Es fehlt an einem Lehrer in unserer Schule; stimmen Sie ein, so soll Ihnen diese Stelle werden." Fröbel begann sofort an Gruner's Schule zu arbeiten; nach einigen Jahren machte er mit mehreren seiner Zöglinge einen 14tägigen Ausflug nach Iverdun, um mit Pestalozzi, dessen aufgehender Stern ihn mächtig anzog, in innigste Verbindung zu treten. 1807 nahm er eine Erzieherstelle bei den Söhnen des Herrn von Holzhausen an und begleitete dieselben in das Institut Pestalozzi's, wo er mit seinen Schülern zum Zöglinge wurde. 1811 besuchte er die Universität zu Göttingen, um die Lücken seines Wissens, die er nur zu sehr fühlte, durch fortgesetztes Studium auszufüllen; und da er durch wiederholte Erbschaften in den Stand gesetzt wurde, seine Studien zu verlängern, setzte er dieselben noch auf der Universität zu Berlin fort, wo er nebstbei in der Plamann'schen Erziehungsanstalt unterrichtete. 1813 trat die große nationale Bewegung ein, bei welcher er als freiwilliger Jäger im Lützow'schen Corps eintrat, um für die Freiheit des Vaterlandes zu kämpfen; er machte die Befreiungskriege mit und beschäftigte sich selbst im Feldlager mit seinen daselbst gewonnenen Freunden Middendorf und Langethal mit der Bekämpfung der pädagogischen Irrthümer, indem er in Gemeinschaft seiner Freunde die ersten Grundzüge des neuen Systems entwarf. Aus dem Felde nach Berlin zurückgekehrt, wurde er an dem königlichen Museum für Mineralogie zu Berlin unter Professor Weiß als Gehilfe und Inspector angestellt, verließ jedoch diese Stellung sehr bald, denn seine Erziehungsideen hatten ihn so begeistert, dass er beschloss, mit Middendorf und Langethal in Keilhau bei Rudolfstadt eine Erziehungsanstalt nach eigenthümlichen Grundsätzen zu gründen. Daselbst verehelichte er sich mit Henriette Hoffmeister, welche ihm einiges Vermögen mitbrachte und es ermöglichte, dass er an die Gründung seiner Anstalt schreiten konnte. Da jedoch dieses Geld nicht hinreichte, um die großen Auslagen zu decken, begannen für ihn harte Kämpfe und sorgenvolle Tage, welche an die Pestalozzi's auf dem Neuhof erinnern. Da noch dazu der Neid der Gegner hinzutrat und durch allerlei Ränke die Anstalt des größten Theiles der Zöglinge beraubte: übergab er dieselbe seinem Mitarbeiter Middendorf und zog zu seinen alten Freunden in die Schweiz, wo er mit dem Liedercomponisten Schnyder von Wartensee bekannt wurde, welcher ihn bestimmte, eine solche Anstalt in der Schweiz zu gründen. Fröbel eröffnete nun in dem Schlosse des Besitzers zu Wartensee seine Anstalt, welche jedoch bald darauf wegen Raummangel in das Städtchen Willisau verlegt wurde. Bald darauf wurde er von dem Canton Bern aufgefordert, die Einrichtung und Leitung eines Waisenhauses zu übernehmen. Fröbel ging darauf ein, war jedoch nicht lange Director desselben, sondern musste wegen seiner Frau, welche die rauhe Gebirgsluft nicht vertragen konnte, nach Berlin übersiedeln. Hier war es, wo er die Idee des Kindergartens zur Reife brachte. Schon hatte er das Local in dem nicht weit von Keilhau liegenden Blankenburg gemiethet, da fehlte ihm noch der Name; auf einem Spaziergange rief er plötzlich laut in die Berge hinein: „Kindergarten" soll die Anstalt heißen. Er wollte, wie es schon der Name sagt, das Kind früh in die Natur einführen, zu diesem Behufe sollten die Kinder im vorschulpflichtigen Alter alle Kräfte und Fähigkeiten natur- und sachgemäß entwickeln. Am 28. Juni 1840 wurde der Kindergarten eröffnet. Die Anlage desselben war großartig geplant, musste jedoch wegen Ausbleibens der Mittel bald eingestellt und der Kindergarten mit der unterdessen in Blüte gekommenen Anstalt in Keilhau verbunden werden. Fröbel verlegt einen Theil der mütterlichen Aufgabe in den Kindergarten (s. d.) und will, dass die Kinder denselben vom 3. bis zum 6. Jahre besuchen Zweck desselben ist: 1. auf das häusliche Leben ergänzend und verbessernd einzuwirken; 2. das Kind aus dem Einzelleben heraus zum Verkehr mit

seinesgleichen zu führen und 3. dem weiblichen Geschlechte Gelegenheit zu geben, sich auf einen erzieherischen Beruf vorzubereiten. — Im Frühjahr 1850 übersiedelte Fröbel nach Marienthal bei Meiningen und da seine erste edle Gemahlin, die mit ihm Kummer und Sorge getheilt hatte, gestorben war, vermählte er sich mit seiner ehemaligen Schülerin, Luise Lewin, der Hoffnung sich hingebend, dass es ihm nun vergönnt sein werde, hier seine Tage ruhig und glücklich zu verleben. Aber noch war ihm diese Ruhe nicht vergönnt, er sollte die Bitterkeiten des Lebens bis zum Ende verkosten. Am 7. August 1851 erließ der preußische Cultusminister von Raumer eine Verfügung, wonach die Kindergärten „wegen des engen Zusammenhanges derselben mit den destructiven Tendenzen auf dem Gebiete der Religion und Politik" verboten wurden. Fröbel setzte nun alles in Bewegung, damit dieses Verbot zurückgenommen werde und widerlegte in verschiedenen Zeitschriften die Vorwürfe, welche man seinem Systeme machte. Beinahe zehn Jahre blieb dieses Verbot aufrecht. Den 27.—29. September des Jahres 1851 fand eine Pädagogenversammlung in Bad Liebenstein statt, welche Fröbel „zur Prüfung seiner erziehlichen Bestrebungen" veranlasst hatte; Diesterweg, welcher den Vorsitz führte, sprach sehr warm für die Sache des Kindergartens und bewirkte die Aufhebung des Verbotes. — Mit großer Feierlichkeit wurde der siebenzigste Geburtstag Fröbels begangen. Noch folgte er einer Einladung zu der damals in Gotha tagenden allgemeinen Lehrerversammlung. Bei seinem Eintritte, mitten in einer Rede erhob sich die ganze Versammlung, wobei der Präsident Theodor Hoffmann ihn durch ein „dreimaliges Hoch" begrüßte. Von da an hielt ihn seine Kränklichkeit nun schon mehr an das Zimmer gefesselt, bis er 1852 am 21. Juni, indem er früher von Middendorf und seinen treuen Mitarbeitern Abschied genommen hatte, sanft entschlief.

Fröbels praktisches Wirken war zugleich von einem schriftstellerischen begleitet. 1821 erschienen: a) „Grundsätze, Zweck und inneres Leben der allgemein- deutschen Erziehungsanstalt in Keilhau." b) Durchgreifende, den deutschen Charakter erschöpfend genügende Erziehung ist das Grund- und Quellbedürfnis des deutschen Volkes." 1822: a) „Über deutsche Erziehung überhaupt und über das allgemein Deutsche der Erziehungsanstalt in Keilhau insbesondere." b) „Die allgemein deutsche Erziehungsanstalt in Keilhau betreffend." 1823: „Fortgesetzte Nachrichten über die Erziehungsanstalt in Keilhau." 1824: „Die Feier des Christfestes in Keilhau", eine Broschüre. 1826 erschien das Hauptwerk, nämlich „Die Menschenerziehung, die Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, angestrebt in der allgemeinen deutschen Erziehungsanstalt zu Keilhau." 1843 erschienen seine: „Mutter- und Koselieder. Dichtung und Bilder zur edlen Pflege des Kindheitslebens. Ein Familienbuch von Friedrich Fröbel. Mit Randzeichnungen, erklärendem Text und Singweisen." — In seiner „Menschenerziehung" sagt er: „Die Welt, die unsichtbare wie die sichtbare, ist aus dem Göttlichen hervorgegangen, aus Gott. Gott ist der einzige Urgrund aller Dinge. Die Bestimmung des Menschen ist, das in ihm liegende Göttliche sich zum vollen Bewusstsein zu bringen und dasselbe mit Selbstbestimmung und Freiheit im eigenen Leben auszuüben. Der Mensch ist ein mehrfaches Glied anderer und höherer Ganzen. Sein Körper ist aufgebaut aus den Stoffen der Natur und erneuert sich augenblicklich durch Zuflüsse irdischer Stoffe. Er ist in einem steten Wechsel von Absterben und Neubildung. Allen Gesetzen der Erde ist er unterworfen. Seine Entstehung, seine Entwickelung und seine schließliche Vernichtung lehrt es uns." „Jeder Mensch ist bestimmt, zu gleicher Zeit ein lebendiges Mitglied einer Familie, Gemeinde, eines Volksstammes, eines Staates, einer Kirche u. s. w. zu sein. Der Mensch gehört also den drei großen Lebenskreisen: Natur, Mensch und Gott an und wer sich als lebendiges Glied aller jener Kreise fühlt, ist ein wahrhaft gebildeter und erzogener Mensch."

Die theoretische Begründung der Erziehungsansichten Fröbels ist eine seltsame Mischung von hochtönenden, auf mystischem Grunde sich erhebenden Redensarten und schlichten, einen kostbaren praktischen Gehalt in sich bergenden Aussprüchen über das Wesen der Kindesnatur. Der philosophische Hintergrund, den er seinen ebenso tief gedachten als gemeinverständlichen pädagogischen Reformideen leiht, und der mit seinem dialectischen Dreischlag von Thesis, Antithesis und Synthesis, Satz, Gegensatz, Vermittelung, an Hegel's berüchtigtes Kategorienwerk erinnert, steht im seltsamen Contraste mit den sechs schlichten Spielgaben, die jeden Erziehungsfreund wie ein pädagogisches Kolumbusei anmuthen, und mit den durch und durch gesunden Vorschlägen über Kindererziehung, welche seinen Namen diesseits und jenseits des Oceans so berühmt gemacht haben. Es klingt eben so philosophisch, als mystisch, wenn er sagt: „In Allem ruht, wirkt und herrscht ein ewiges Gesetz, das sich im Äußern, in der Natur, wie im Innern, im Geiste und in dem beides Einenden, in dem Leben, immer gleich klar ausdrückt." „Das Anregen, die Behandlung des Menschen, als eines sich bewusst werdenden, denkenden, vernehmenden Wesens zur unverletzten Darstellung des inneren Gesetzes, des Göttlichen mit Bewusstsein und Selbstbestimmung, und die Vorführung von Weg und Mittel dazu, ist Erziehung des Menschen." Viel verständlicher klingt es, wenn er an einer anderen Stelle über denselben Gegenstand sich ausspricht: „Der Zweck der Erziehung ist Darstellung eines berufstreuen, reinen, unverletzten und darum heiligen Lebens. Die Erziehung soll und muss den Menschen zur Klarheit über sich und in sich, zum Frieden mit der Natur und zur Einigung mit Gott leiten und führen; darum soll sie den Menschen zur Erkenntnis seiner selbst und des Menschen, zur Erkenntnis Gottes und der Natur und zu dem dadurch bedingten reinen und heiligen Leben erheben." — In der Entwickelungsgeschichte des Menschen unterscheidet Fröbel die Stufe des Säuglings, des Kindes und des Knaben (Schülers). Im diametralen Gegensatz zu dem ihm sonst geistesverwandten Rousseau, der es nicht dulden mag, dass der Name Gottes vor dem Kinde und Knaben auch nur ausgesprochen werde, verlangt Fröbel, dass die Keime der Religiosität, sowie aller späteren Entwickelungen schon auf der Säuglingsstufe in die Brust des Kindes gesenkt werden. Mit der Erwerbung des Sprachvermögens betritt der Säugling die Stufe des Kindes, die eigentliche Spielzeit. „Aufgabe hiebei ist, dass das Kind, wie alles recht und richtig anschaue, so auch richtig und bestimmt bezeichne, sowohl die Sachen und Gegenstände selbst, als ihre Verhältnisse im Raum und in der Zeit unter und zu sich." „Spiel ist das reinste geistigste Erzeugnis auf dieser Stufe und zugleich das Vorbild und Nachbild des gesammten Menschenlebens, des innern geheimen Naturlebens im Menschen und in allen Dingen; es gebiert darum Freude, Freiheit, Zufriedenheit, Ruhe in sich und außer sich, Frieden mit der Welt. Die Quellen alles Guten ruhen in ihm, gehen aus ihm hervor; ein Kind, welches tüchtig, selbstthätig still, ausdauernd, ausdauernd bis zur körperlichen Ermüdung spielt, wird gewiss auch ein tüchtiger, still ausdauernder, Fremd- und Eigenwohl mit Aufopferung befördernder Mensch." „Die Spiele dieses Alters sind die Herzblätter des ganzen künftigen Lebens; denn der ganze Mensch entwickelt sich und zeigt sich in denselben in seinen feinsten Anlagen, in seinem inneren Sein." Die Mutter spielt mit dem Kinde. „Gib her das Ärmchen!" „Wo ist, wo steckt dein Händchen?" „Da hab ich das Ohr, das Näschen." „Zeige mir das Züngelchen." „Da fließt ein Bach": dies sagend, macht es einen Strich, den Lauf des Baches bezeichnend. „Ein Apfel und noch ein Apfel — zwei Äpfel" u. s. f. „Auf der folgenden Stufe werden die Gegenstände dem Menschen innerlich dadurch nahe gebracht, dass sie Gegenstand und Wort trennt. Gegenstand und Wort, jedes als etwas von dem anderen Geschiedenes, Verschiedenes und doch Einiges erkennt. Die Sprache tritt da als etwas Selbständiges ein und auf. Mit der Verkörperung der Sprache und der Betrachtung der Sprache als etwas Körper-

lichem tritt der Mensch von der Stufe des Knaben hervor." „Die Erhebung der Willensthätigkeit zur Willensfestigkeit für Ausübung und Darstellung der reinen Menschheit zunächst ist das Hauptaugenmerk in der Leitung des Knaben." Dies geschieht in erster Linie durch die Beschäftigung, in zweiter durch den Unterricht. Über die seitherige Methode der Erziehung und des Unterrichts spricht sich Fröbel ablehnend aus. Meine Lebenserfahrungen, besonders die meines wiedergekehrten Universitätslebens — schreibt er — hatten mir gezeigt, dass die bisherige Erziehungsweise, besonders die nur anlernende, nur äußerlich historisch mittheilende Lehrweise der Begründungs- wie der Übungsschulen für höheres wahres Erkennen, für geistige Einsicht und für künftig echt wissenschaftliche Bildung, für Wesenschauung und so für wahres Wissen, für Wahrheit im Wissen abstumpfe, ja ich möchte geradezu sagen, vernichtend wirke. Ich war daher der ganz festen Überzeugung, dass der bisherige, auch der verbesserte, begründende und übende Unterricht ganz rein umgekehrt werden, rein auf die entgegengesetzte Weise als genetisch entwickelnd betrieben werden müsse; darum antwortete ich wohl Einigen, die fragten, was ich denn eigentlich wolle: „Rein das Entgegengesetzte von dem, was jetzt im Erziehungs- und Lehrfach im allgemeinen geschieht." „Unsere größten praktischen Erzieher, selbst Pestalozzi nicht ausgenommen, schienen mir viel zu roh, zu empirisch und willkürlich und darum also keineswegs wissenschaftlich genau." „Ich schaue den einfachen, vom Analytischen zum Synthetischen fortschreitenden (und so weiter gegebenen) Entwickelungsgang, welchen ich in meinem Denken finde, auch als den Entwickelungsgang eines jeden Wesens an." „Der Anfangspunkt alles Erscheinenden, Daseienden, also auch des Schauens, der Erkenntnis, des Wissens, ist That, Thun. Von der That, dem Thun muss daher die echte Menschenerziehung, die entwickelnde Erziehung des Menschen beginnen. Leben, Thun, Erkennen — diese müssen in dem Menschen ein stets gleichzeitiger Dreiklang sein."

Hiemit haben wir die pädagogischen Hauptgedanken eines Mannes skizziert, dessen Gymnasium — wie er sagt — die Natur, dessen Rector der Baum, dessen Universität die Kinderstube, dessen Professoren die Kinder waren. Er steht, wie Diesterweg sagt, zwischen Pestalozzi, der die Kinder einzig an die Mütter in der „Wohnstube" verweist, und Fichte, der sie getrennt von den Eltern in National-Erziehungshäusern vereinigt sehen will. Er lässt die Kinder im Elternhause, wo die Mütter die Erziehung leiten sollen, unterstützt dieselben jedoch durch seine „Kindergärten". Sein ganzes Streben und Thun wird geleitet durch die Macht der Liebe und Aufopferungskunst. Das Werk, welches er in's Leben gesetzt hatte, nahm auch nach seinem Tode guten Fortgang, die Zahl der Gegner nahm immer mehr ab, während die Zahl der Verbreiter desselben wuchs. In dieser Hinsicht verdient nächst dem schon besprochenen Freunde und Mitarbeiter Fröbels, Middendorf, Frau Bertha von Marenholz-Bülow als eine eifrige Anhängerin und unermüdliche Verbreiterin der Fröbel'schen Ideen genannt zu werden. Ihr Verdienst ist es, dass dieselben nicht nur in den europäischen Culturländern Eingang fanden, sondern selbst bis in Amerika sich ausbreiten. Die Folge davon ist, dass bereits in allen größeren Städten Deutschlands und später auch Preußens Kindergärten errichtet wurden wie in Berlin, Wolfenbüttel, Hamburg, Gotha, Weimar, Altenburg, Meiningen, Cöthen, Dresden, Leipzig, Stuttgart, München, Nürnberg u. s. w. Die Anstalten zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen sind immer im Zunehmen begriffen. In Berlin wird eine von der oben genannten eifrigen Anhängerin Fröbels, Bertha von Marenholz-Bülow, geleitet, in Hamburg ist die Witwe Fröbels Vorsteherin derselben u. s. w. Unter den Gegnern der Fröbel'schen Kindergärten ist der entschiedenste und thätigste Joseph Gruber, welcher 1869 eine Anklageschrift gegen denselben schrieb unter dem Titel „Pädagogik des Kindergartens und der Kinderbewahranstalt". In dieser Broschüre werden die etwaigen Übertreibungen Fröbels

verhöhnt und verspottet, zugleich aber doch eine Reihe recht guter Spiele und Beschäftigungen für den Kindergarten angegeben. Unter den jetzigen Anhängern und Vertretern der Fröbel'schen Sache verdienen besonders hervorgehoben zu werden: Johanna Goldschmidt, als Vorstand der vereinigten Bürgerkindergärten in Hamburg, in welchen Theodor Hoffmann, Tiedemann, Diesel und Robert Meisner thätig sind; ehemals Thekla Naveau in Nordhausen, Hermann Pösche, Ida Morgenstern in Berlin, Dr. Pappenheim;

FROEBEL'S WIRKUNGS-SCHAUPLATZ.
A. IN DEUTSCHLAND
B. IN DER SCHWEIZ.

die weimar'schen Lehrer Schmidt und Seidel, welche sich an der Herausgabe der Zeitschrift „Kindergarten und Elementarclasse" betheiligen. Der Erfolg, den die Ideen Fröbels errungen haben, zeigt sich in der Realisierung derselben, er hat seinen Namen unsterblich gemacht, denn jeder Kindergarten ehrt in ihm den Schöpfer und Urheber desselben und er verdient mit Recht den Namen eines Freundes und Wohlthäters des Menschengeschlechtes.

Die Persönlichkeit Fröbels wird uns von Deinhart, der ihn auf Blankenburg besuchte, in folgender Weise geschildert: „Zu den Eigenthümlichkeiten Fröbels gehört es, jedem,

der ihm begegnete und nur irgend ein Interesse für seine Gedanken zeigte, sein Herz und seinen Geist gewissermaßen auszuschütten; ja er machte förmlich Jagd auf die Menschen, um seine Ideen gleichsam als Samenkörner in empfängliche Gemüther zu streuen, und er gab sich oft allzugroßen Hoffnungen auf die bleibenden Wirkungen seiner Gespräche hin. Kaum war ich daher mit einem Freunde in Blankenburg angekommen, so fand sich auch bald der lange, hagere und elastische Mann bei uns ein, legte, ehe wir es uns versahen, einen großen Theil seiner Spielapparate auf unsere Schränke und fand sich unermüdet jeden Tag zu der Stunde, wo er uns zu Hause wusste, bei uns ein, um uns die Idee seiner Kindergärten zu entwickeln. Vieles in seinen Gedanken war mir damals nicht klar, manches schien mir sogar bedenklich oder unpraktisch, namentlich konnte ich die symbolische Anwendung, die er von dem Naturleben machte, um das Geistesleben zu ergründen, häufig nur als eine geistreiche Spielerei betrachten; aber das ganze Wesen und Streben des Mannes wurde uns sehr wert und ist es geblieben. Der lebendige Sinn für das allgemeine und ideale, der aus jedem seiner Worte hervorleuchtete, sein unendlicher Enthusiasmus für Menschenerziehung und Menschenglück, seine Bereitwilligkeit, für seine Ideen jedes Opfer zu bringen, die ewig sprudelnde Quelle von Gedanken und Worten, die aus seinem Enthusiasmus für das ideale entsprang, machten Fröbel zu einer ungewöhnlichen Erscheinung, die jeden unbefangenen und wohlwollenden Beobachter fesseln, erfrischen und für das gute begeistern konnte. Wenn man das Wesen des Deutschen als Idealismus bezeichnet, so war Fröbel durch und durch ein Deutscher und eine Erscheinung wie Fröbel würde auch kein anderes Volk der Erde hervorbringen können." — (Zur weiteren Orientierung s.: „Kindergarten", „Kindergartenerziehung").

Literatur: Gesammelte pädagogische Schriften, von Frdr. Fröbel. 1874. 3 Bde. (Autobiographie und kleinere Schriften. — Menschenerziehung. — Die Pädagogik des Kindergartens.) — H. Goldammer. Der Kindergarten, Handbuch der Fröbel'schen Erziehungsmethode, Spielgaben und Beschäftigungen. Nach Fröbels Schriften bearbeitet. 2 Theile. Berlin 1874. — Josef Bühlmann. Friedrich Fröbel und der Kindergarten, kurz dargestellt nach seiner Entstehung, seinem Wesen, seiner Bedeutung. Frauenfeld 1871. — J. Gruber. Die Pädagogik des Kindergartens und der Bewahranstalt. Berlin 1873. — Paul Hohlfeld, Die Vermittelung der Gegensätze, Fröbel's Grundgesetz. Neuwied 1877. — Bertha Marenholz-Bülow. Die Arbeit und die neue Erziehung nach Fröbel's Methode Berlin 1866. — Herm. Pösche. Friedrich Fröbel's entwickelnd-erziehende Menschenbildung als System. Hamburg 1862. — J. Großmann, Das Fröbelsche Erziehungssystem. Berlin. 1873. — B. Hanschmann, Friedr. Fröbel. Eisenach. 1875. — G. Steinacker, Friedr. Fröbel. Cassel. 1872. —

Führung, Zucht ist die unmittelbare Erziehung, welche einerseits der Regierung, andererseits dem Unterrichte gegenübersteht. Denn die pädagogische Regierung (s. d.) hat es bloß auf das äußere Verhalten des Zöglings abgesehen, und ihre Aufgabe ist erfüllt, wenn sich dieser den Rücksichten der geselligen Ordnung nach jeder Richtung, ob willig oder mit Widerstreben, fügt; der Unterricht dagegen sucht den Vorstellungskreis zu bilden, bezieht sich also ausschließlich auf das geistige Innere; die Führung umfasst das Gebiet der inneren Überzeugungen des Menschen, welche die Grundlage seiner Willensentscheidungen und Handlungen bilden und welche wir „Gesinnung" nennen. Sie ist also auf die Gesinnung des Zöglings gerichtet. Darum erwartet sie von ihm nicht bloß, dass er das Rechte thue, sondern dass er es aus freiem Antriebe thue und auch dann thun werde, bis der Erziehungseinfluss aufgehört haben wird. Die Regierung steht dem Zöglinge als Macht gegenüber, der er sich fügen muss; die Zucht stellt sittliche Zumuthungen an denselben, denen er sich fügen soll. Sie ist es, die den Zögling mit ihrem Walten wie mit einem unsichtbaren Netze umfasst, und seine ganze Beweglichkeit umschließt, um ihn unbemerkt auf die richtigen Pfade zu leiten nicht durch äußeren Zwang, sondern durch Veranlassung freier Entschließungen. Sie unterscheidet sich von der Regierung so sehr,

dass sie desto mehr hervortritt, je mehr die Regierung sich zurückzieht, bis sie bei vorgeschrittener Erziehung die Regierung vollständig ersetzt. Sie wirkt bald als Reiz, bald als Druck, hier als Sporn, dort als Zügel. Sie ist nicht sowohl ein Zusammengesetztes von vielen Maßregeln, sondern vielmehr eine continuirliche Bewegung, welche nur dann und wann des Nachdruckes wegen zu Lohn und Strafe und ähnlichen Mitteln ihre Zuflucht nimmt. Am liebsten nimmt sie die Form des Umganges an, um bei der persönlichen Begegnung mit dem Zöglinge durch Gewähren und Versagen, Lehre und Beispiel, Beifall und Missfallen, Lob und Tadel, Beaufsichtigung und Hilfeleistung auf seine Gedanken und Entschließungen zu wirken. Am meisten wirkt sie durch das bald stillschweigende, bald offen ausgesprochene Urtheil, womit sie das Verhalten des Zöglings lobend und tadelnd begleitet, um jene richtige Wertschätzung menschlicher Dinge und Verhältnisse bei demselben herbeizuführen, welche die Grundlage der Sittlichkeit und des Charakters bildet. Ihre Maßregeln sind im allgemeinen milder als jene der Regierung und zwar deshalb, weil sie sich an die eigene Einsicht des Zöglings wenden, dem der Erzieher nicht als Zuchtmeister, sondern als erfahrener Freund zur Seite steht. Er wird daher eher rathen als befehlen, eher loben als tadeln, eher vorstellen als zwingen. „Denn nicht eher kommt die Zucht in den rechten Schwung, als nachdem sie Gelegenheit gefunden hat, dem Zöglinge sein besseres Selbst durch einen tief eindringenden Beifall (nicht eben Lob) hervorzuheben. Erst dann findet der Tadel offene Ohren, wenn er aufgehört hat, als eine Minusgröße allein zu stehen; er muss nur den schon gewonnenen Beifall zum Theile aufzuheben drohen." (Herbart.) Die Unterscheidung der eigentlichen, auf Charakterbildung gerichteten Zucht einerseits von der Regierung, andererseits vom Unterricht bildet einen Grundgedanken der Herbart'schen Pädagogik. — Die Lehre von der Führung heißt die Hodegetik.

Gedächtnis. Gedächtnis ist das Vermögen der unveränderten Reproduction. Seine vorzüglichste Eigenschaft ist die Treue. Die Gedächtnisthätigkeit spaltet sich in zwei Functionen, in das Behalten oder Merken und in das Wiedergeben des Gemerkten. Das Behalten (Aufbewahrtwerden) der Seelenzustände stellt sich von selbst ein und umfasst alles, was einmal im Bewusstsein da war; das Wiedergeben des Behaltenen ist abhängig von dem Vorhandensein der Hilfen, welche die Handhaben der Reproduction bilden. Die Gedächtnisthätigkeit erscheint als eine absichtslose, wenn, wie bei den verschiedenen „Einfällen" und Wendungen der Ideenassociation, eine Vorstellung die andere ins Bewusstsein zurückruft, ohne dass man es darauf angelegt hätte; sie erscheint als eine absichtliche, wenn man es, wie beim Einprägen und Besinnen, darauf anlegt, gewisse Vorstellungen willkürlich reproduciren zu können. Auf dem letzteren Vorgange beruht das eigentliche Lernen. Dieses kommt dadurch zu Stande, dass man den Lehrstoff in Reihen bringt und die Anfangspunkte dieser Reihen an solche Vorstellungen anknüpft, die uns entweder überhaupt sehr geläufig sind, oder von denen wir doch wissen, dass sie damals, wo die Reproduction des Gemerkten vor sich gehen soll, im Bewusstsein anwesend sein werden. Für die Herstellung inniger Verbindungen zwischen dem Gedächtnisstoffe gibt es aber kein wirksameres Mittel, als die Wiederholung. Die Wiederholung ist die Seele des (mechanischen) Gedächtnisses, weil durch dieselbe das Zusammensein der benachbarten Glieder der Gedächtnisreihe, daher auch die Verschmelzung derselben gefördert wird. Für alle Vorstellungen, die einmal im Bewusstsein da waren, besteht die Möglichkeit der Reproduction, allein nur für wenige wird diese Möglichkeit zur Wirklichkeit, nämlich nur für jene, für welche unter den im Bewusstsein wirklich vorhandenen Vorstellungen wirksame Reproductionshilfen sich vorfinden. Durch öftere Wiederholung verschmelzen die Gedächtnisreihen so innig miteinander, dass sie vollkommen mechanisch, d. h. ohne alles Zuthun der

Aufmerksamkeit und der Intelligenz durch unser Bewusstsein laufen. Man kann die Reihe der natürlichen Zahlen hersagen, oder eine Gebetsformel recitieren, ohne sich im entferntesten mit dem Inhalte dieser Vorstellungen zu beschäftigen. Ein solches Gedächtnis, welches bloß auf der mechanischen Einprägung des Gedächtnisstoffes beruht, ohne auf den Inhalt des Gemerkten einzugehen, heißt ein mechanisches. Von diesem unterscheidet sich das s. g. judiciöse Gedächtnis dadurch, dass dieses den Gedächtnisstoff durch inneres Verständnis des zu merkenden zu erfassen sucht, was insbesondere dort thunlich ist, wo die Theile des zu memorierenden Ganzen in einem logischen Zusammenhange stehen, wie z. B. bei einer wissenschaftlichen Abhandlung. Endlich unterscheidet man noch eine dritte Art des Gedächtnisses, nämlich das ingeniöse, welches das zu Behaltende auf eine eigenthümliche, absichtliche Weise, und meist nicht ohne Witz und Kunst zu verknüpfen sucht, indem es zwischen den Theilen desselben künstliche Bindemittel (Hilfen) herstellt. Diese Art des Gedächtnisses findet insbesondere in der durch den Dänen Otto Reventlov aufgestellten Gedächtnißkunst, Mnemotechnik oder Mnemonik (s. d). genannt, seine Anwendung. Außerdem unterscheidet man ein Sach-, Namen-, Zahlen-, Orts-, Personen- und Farbengedächtnis, wodurch man jedoch nur die Thatsache ausdrücken will, dass sich das Gedächtnis vorzugsweise an Sachen, Namen, Zahlen, Örtlichkeiten, Personen oder Farben geübt und herangebildet hat. Die Vollkommenheit des Gedächtnisses hängt außer der Treue noch von der Dauerhaftigkeit, Leichtigkeit, dem Umfange und der Dienstbarkeit ab. Das judiciöse Gedächtnis empfiehlt sich vor allem durch seine Dauerhaftigkeit und Dienstbarkeit; beim ingeniösen ist das Merken des Gedächtnisstoffes in Folge der künstlichen Hilfen nicht leicht. — Die Ausbildung des Gedächtnisses nach Inhalt und Umfang hängt aufs engste mit dem Interesse zusammen. Wofür man sich interessiert, dafür hat man ein leichtes Gedächtnis. Ein wichtiges mnemonisches Mittel ist die Verknüpfung des neuen mit dem alten, insbesondere mit den uns geläufigen Hauptvorstellungen und Reihen. Der Unterricht muss immer an das bekannte angeknüpft werden. Er soll sich vorzugsweise auf das judiciöse Gedächtnis also auf das Sachgedächtnis stützen. Das mechanische Gedächtnis wird unter anderem auch durch Einprägen von Gedächtnisversen beim Unterrichte herangezogen. — Das Gedächtnis ist am stärksten während der Jugendjahre und nimmt mit dem Alter sehr ab. Darum ist die Jugend, insbesondere die erste Jugend, die eigentliche Zeit des Lernens und ein leichtes Gedächtnis das Anzeichen geistiger Begabtheit bei Kindern. Der Unterricht soll dafür sorgen, dass das Bewusstsein des Kindes mit wertvollem Gedächtnisstoffe ausgestattet werde. Das schlechteste mechanische Gedächtnis ist das örtliche Localgedächtnis, welches an die örtliche Stellung der Worte im Schulbuch anknüpft. — Die s. g. Sagan'sche oder literale Methode ist eine Art ingeniösen Ortsgedächtnisses.

Ideale Darstellung der Entwickelung des Gedächtnisses und des Verstandes.

Maximum.

0 10 20 30 40 50 60 70 Jahre.

Linie des Alters.

Entwickelungsgang des Gedächtnisses. Das Gedächtnis zeigt einen denkwürdigen Entwickelungsgang durch die einzelnen Altersstufen des Menschen. Am riesigsten ist die Thätigkeit desselben in der Kindheit, wo der Stoff für alle folgende Geistesentwickelung in großer Menge durch dasselbe aufgespeichert wird. In den ersten drei bis

fünf Lebensjahren lernt das Kind sich in seiner Umgebung orientieren, zahllose Dinge mit ihren verschiedenen Eigenschaften kennen, dieselben ordnen; es eignet sich in dieser Zeit Grammatik und Lexikon der Muttersprache ihren wesentlichen Zügen nach an, so dass man mit Jean Paul sagen kann: „Der Mensch lernt in den drei ersten Lebensjahren mehr, als in den drei akademischen." Diese staunenswerte Energie des Gedächtnisses hält auch in den späteren Jahren des Kindesalters an, und befähigt das Kind, mit Leichtigkeit eine zweite, dritte Sprache zu erlernen, Namen und Zahlen in sich aufzunehmen, seinen Körper für verschiedene Künste geeignet zu machen. Die Kindheit ist die Periode der Herrschaft des mechanischen Gedächtnisses, wo das Kind alles ihm Dargebotene willig in sich aufnimmt, ohne nach dem „Wie" und „Warum" zu fragen. Mit dem Abschlusse der Kindheit im 12. Lebensjahre ist der Orbis pictus der Anschauungswelt des Menschen bis auf einzelne Nachträge, die dem späteren Lebensalter vorbehalten werden, abgeschlossen und im Gedächtnisse niedergelegt; die Muttersprache ist nach Grammatik und Lexikon vollständig erlernt, die räumliche Orientierung ist vollendet. Farben, Töne, Namen, Zahlen, Personen und Dinge — alles dies ist im Buche des Gedächtnisses hinterlegt. Im Jünglingsalter erfährt der Gedächtnisstoff in Bezug auf seine Elemente, die sinnlichen Anschauungen, nur geringe Bereicherungen, desto bedeutendere jedoch in Bezug auf die Verbindungen dieses Stoffes zu neuen bedeutenden Gebilden, an deren Ausbau sich neben dem Gedächtnisse der Verstand und die Einbildungskraft bethätigen. Noch stationärer wird das Gedächtnis im Mannesalter. Die Zeit des Sammelns ist vorüber; die Periode der freien Verwendung des früher Angesammelten in selbständigen Urtheilen und Entschließungen ist eingetreten. Im Mannesalter erlernt man nur äußerst schwer eine neue Sprache, behält man nur mühsam Namen und Zahlen. Die Abnahme des Gedächtnisses schon in dieser Periode hängt mit der abnehmenden Empfänglichkeit und Reizbarkeit des Nervensystems zusammen, so dass die längst vergangenen Eindrücke der Kindheit sich theilweise auch jetzt mit größerer Lebhaftigkeit geltend machen, als die in dieser Periode neu gewonnenen Anschauungen. Im Greisenalter zeigt die Gedächtnisthätigkeit einen rapiden Verfall. Das Alte wird vergessen, das Neue bleibt nicht mehr haften. Nur die wichtigsten Erlebnisse ragen aus der Sündflut des allgemeinen Vergessens wie Eilande hervor.

Das Gedächtnis ist kein selbständiges reales Vermögen der Seele, sondern nur ein abstracter Begriff für die Art und Weise, wie sich die Reproduction der Vorstellungen unter gewissen Umständen vollzieht. Das Gegentheil der Gedächtnisthätigkeit ist das Vergessen (Amnestie). Es besteht in dem Unvermögen, eine gehabte Vorstellung zu reproducieren; dieses Unvermögen ist jedoch nur relativ und zeitlich, denn es beruht auf der Ohnmacht oder dem Mangel an wirksamen Reproductionshilfen im Vergleiche mit der Stärke und Anzahl der Gegensätze. Gelingt es, diese Gegensätze auf was immer für eine Weise zu beseitigen, so werden jene Hilfen stark genug sein, die betreffende Vorstellung zu reproducieren. Man kann also von keiner Vorstellung sagen, sie sei absolut vergessen, so wie man von einem ins Meer geworfenen goldenen Ringe nicht sagen kann, er sei absolut verloren; wenn auch das Heraufholen dort der Vorstellung, hier des Ringes, an die Oberfläche schwer ist, unmöglich ist sie nicht. Im Schlafe, wo die Gegenstände des wachen Seelenlebens von uns genommen werden, tauchen solche „vergessene Vorstellungen" oft mit überraschender Klarheit empor. — Da das Gedächtnis nicht Neues schafft, sondern nur das Alte, wie es ist, bewahrt, so darf es nicht überraschen, wenn productive Geister und Genies, deren Thätigkeit vornehmlich auf Erfindung des Neuen gerichtet ist, oft ein schwaches Gedächtnis zeigen. Bei ihnen wird Verstand und Einbildungskraft dem Gedächtnisse schaden. Im Gegentheil findet man oft Menschen von schwacher Urtheilskraft, die ein treues Gedächtnis haben. In der Kindheit darf jedoch ein gutes Gedächtnis als Symptom einer guten geistigen Begabung angesehen werden.

Literatur. Häring, Das Gedächtnis als eine Function der organischen Materie. — Volkmann, Psychologie, 2. Auflage. I. 461. — Dörpfeld, Zur pädagogischen Psychologie. I. Denken und Gedächtnis. 1866.

Gedike, Ludwig Friedrich Gottlob Ernst (1761—1838), der Organisator der Leipziger Bürgerschule und Mitbegründer dieser Schulgattung, ist am 22. October 1761 zu Boberow in der Provinz Brandenburg geboren, besuchte das Graue-Kloster-Gymnasium zu Berlin, wo er auch später nach Beendigung seiner Universitätsstudien in Halle als Lehrer eintrat, 1783 wirkte er als Professor am Elisabeth-Gymnasium zu Breslau, 1791 als Rector des Gymnasiums zu Bautzen; 1803 wurde er zur Begründung einer Bürgerschule nach Leipzig berufen und war nun als Director dieser Anstalt bis zu seinem Amtsjubiläum 1832 thätig, 1838 starb er zu Breslau. Die schriftstellerische Thätigkeit Gedikes ist ziemlich groß, besonders verdient hervorgehoben zu werden „Grundlinien des Planes der neuen Bürgerschule zu Leipzig", wo er die Aufgabe und das Wesen der Bürgerschule feststellt, und von dem der lateinischen Schule wohl unterscheidet. Er schrieb mehrere Lesebücher und Chrestomathien für das Lateinische, Griechische, Französische und Englische, bei welchen er hauptsächlich die Verbreitung sachlicher Kenntnisse im Auge hatte, welche alle eine nicht geringe Verbreitung fanden. Sein lateinisches Lesebuch erlebte 23 Auflagen und steht noch gegenwärtig im Schulgebrauch. In seinen Aufsätzen über das Sprachstudium äußert sich viel Scharfblick für die Erkennung der vorhandenen Mängel, aber in seinen Verbesserungsvorschlägen ist mehr jugendlicher Eifer, als besonnene Beachtung des bestehenden und Erstrebung des möglichen; so spricht er wiederholt den kühnen Satz aus: „Eher ist an keine Schulverbesserung zu denken, bis man alle Erziehungsmengerei zu Grabe trägt, bis man alle sog. lateinischen Schulen in den kleinen Städten zu wahren Realschulen umschmilzt und auf den Gymnasien, die der gelehrten Erziehung gewidmet sind, keinen annimmt, der nicht wirklich zum Gelehrten bestimmt ist."

Gefühl. Gefühl ist das Innewerden einer Förderung oder einer Hemmung der Vorstellungen und tritt deshalb ursprünglich als ein Gefühl der Lust (Freude, Vergnügen) oder der Unlust (Schmerz, Unbehaglichkeit) auf. Die Vorstellungen sind nämlich keineswegs bloß qualitative Zustände, welche nichts als ihren eigenthümlichen Inhalt zum Bewusstsein der Seele brächten: sie werden, indem sie in die Einheit des Bewusstseins eintreten und dadurch zur Wechselwirkung gelangen, zu psychischen Kräften, welche gleich den mechanischen mit einer eigenthümlichen Stärke auftretend, auf einen und denselben Angriffspunkt, die Seele, im Sinne ihrer Richtung zu wirken suchen. Das Ergebnis dieser Wechselwirkungen ist entweder eine Hemmung oder eine Förderung des Vorstellungslebens, die sich als Spannung oder Lösung, Verlangsamung oder Beschleunigung, Beklemmung oder Befreiung, Harmonie oder Streit der Vorstellungen kund gibt. Mit Ausnahme des tiefen Schlafes gibt es keine absolute Ruhe unseres Bewusstseins; das Seelenleben stellt sich uns vielmehr dar unter dem Bilde eines Kampfes von Vorstellungen, die sich um die Behauptung unseres Bewusstseins streiten. Beständig muß das alte dem neuen Platz machen; soll sich die Auffassung irgend einem Gegenstande zukehren, muss sie die anderen fahren lassen. Dies gibt ein beständiges Hemmen und Förbern, denn das alte weicht nicht, ohne zu widerstehen, und das neue kann sich nicht geltend machen, ohne durch Hilfsvorstellungen eine Förderung zu erfahren. Beim Fühlen befindet sich eine Vorstellung oder eine Vorstellungsmasse gleichsam eingeklemmt zwischen zwei entgegengesetzten Kräften, nämlich zwischen den hemmenden Gegensätzen und den fördernden Hilfen, wie dies ersichtlich wird aus dem folgenden

Schema der Gefühlsklemme:

wobei A die den Satz des Gefühls bildende Vorstellungsmasse (z. B. die Vorstellung meines verstorbenen Freundes) M die Hilfen (liebe Erinnerungen an ihn) und N die Gegensätze (die Vorstellung seines Todes) bedeutet. So lange die Gegensätze vorwalten (N > M), herrscht Unlust vor; werden sie durch Hilfen überwunden (M > N), geht die Unlust in Lust über. Auf diese Weise ist der Verlauf unserer Vorstellungen beständig von Gefühlen begleitet, in denen Lust und Unlust mannigfach mit einander wechseln.

Im allgemeinen ist der Ton der Gefühle von der Art und Weise der Bewegung der Vorstellungen abhängig. Der schnellere Rhythmus, wie er dem sanguinischen Temperamente, dem Kindesalter, dem weiblichen Geschlechte, dem leichten Rausche, den Stimmungen der Aufgelegtheit und des Frohsinnes eigen ist, führt ein leichtes Wogen der Gefühle mit sich, bei welchen die Lösungen über die Spannungen und daher die Lustgefühle über die Unlustgefühle überwiegen. Das Gegentheil findet statt bei dem mehr verzögerten Rhythmus, wie er dem melancholischen Temperamente und dem Mannesalter, sowie Stimmungen der Niedergeschlagenheit und des Trübsinns zukommt. Alles, was das Tempo unseres Vorstellungsverlaufes beschleunigt, wie z. B. eine heitere Musik, die leichte Conversation mit einem gesprächigen Gesellschafter, die Dahingabe an ein wechselvolles äußeres Schauspiel . . . wirkt erheiternd auf unser Gemüth, während das Versinken in die eigenen Vorstellungsmassen unter Ausschluss jeder Zerstreuung von außen der bezeichnende Ausdruck des Trübsinnes ist.

Die Gefühle werden nach den Vorstellungen eingetheilt, in denen sie wurzeln. Ein Gefühl kann entweder haften an einer einzigen, bestimmt abgezogenen Vorstellungsmasse, oder aber über die ganze Gemüthslage ausgebreitet sein. Im ersteren Falle nennen wir es ein fixes (besonderes), im letzteren ein vages (allgemeines) Gefühl. Das allgemeinste Gefühl ist das „Lebensgefühl", weil es der Effect sämmtlicher durch das Bewusstsein strömenden Vorstellungen ist. An dasselbe schließen sich die verschiedenen Stimmungen an, welche als Modificationen des allgemeinen Lebensgefühls angesehen werden können. Eine andere Eintheilung der Gefühle ist jene in niedere und höhere Gefühle, je nachdem die vorstellende Thätigkeit, auf welcher das Gefühl beruht, ohne Vermittlung der Intelligenz oder mit Dazwischenkunft derselben vor sich geht.

Zu den höheren Gefühlen gehören insbesondere diejenigen, die in den Vorstellungen des wahren, schönen und guten, dann in jenen von Gott, dem Ich und von dem Verhältnisse zwischen Ich und Du ihren Sitz haben.

Literatur: Nahlowsky, Das Gefühlsleben. — G. Lindner, Das Problem des Glücks, Wien 1868.

Gehör. Gehör, das Vermögen des Hörens, der Sinne für Schall, Musik, Sprache und zeitliches Geschehen. Die ihm entsprechende Reizform ist die Schwingung der kleinsten Theilchen eines elastischen Körpers, des Schallerregers, die sich durch die Luft als das allgemeine Schallmittel in der Form der Wellenbewegung bis zu unserem Ohre fortpflanzt. Das Organ des Gehöres ist das Ohr. Es besteht aus einem überaus planvoll angeordneten Systeme von schwingungsfähigen Theilchen: Trommelfell, Gehörknöchelchen, Labyrinthwasser, Bestandtheilen der Schnecke, welche die Bestimmung haben, die vom Schallerreger ausgegangenen und durch die Luft wellenförmig fortgepflanzten Oscillationen durch Mitschwingung auf die peripherische Ausbreitung des Gehörnerven im Labyrinthe zu übertragen. Der das äußere Ohr abschließende Gehörgang pflanzt vorzugsweise nur solche Schwingungen fort,

welche mit seiner Längenrichtung parallel sind, und welche daher auf dem Trommelfell senkrecht stehen und dieses, so wie das damit verbundene System der Gehörknöchelchen in stärkere oder schwächere Mitschwingungen versetzen. Die empfindlichen Theile des Gehörnerven sind die Hörzellen, welche, dicht beisammen stehend, das s. g. Hörfeld bilden. Die Unterscheidung der Töne beruht hier darauf, daſs die Hörzellen in systematischer Ordnung mit einer Claviatur von elastischen, schwingungsfähigen, durch eine bestimmte Länge auf eine bestimmte Tonhöhe gestimmten Theilen (Hörsaiten) in Verbindung sind. Da eine solche Hörsaite nur schwingt, wenn sie von ihrem Eigenton getroffen wird, so erregen auch verschiedene Töne verschiedene Hörsaiten, daher auch verschiedene Hörzellen. Die Leistungsfähigkeit des Hörzellenapparates beruht einmal auf der Erregbarkeit der Hörzellen, dann auf der Schwingungsfreiheit der Hörsaiten, also namentlich darauf, ob jede Hörsaite für sich

Das Gehörorgan.

Das Ohr vergrößert. a Gehörgang, b Trommelfell, c Gehörknöchel, d die Bogengänge, s die Schnecke, t die Mundtrompete, m das runde, n das ovale Fenster.

zu schwingen vermag, ohne von ihren Nachbarn gehemmt zu sein oder sie in Mitschwingung setzen zu müssen. Wir können also verstehen, warum Übung das musikalische Gehör verbessert; es befreit die Hörsaiten, ihre selbständige Beweglichkeit nimmt zu. Helmholz hat gefunden, „daſs die Zahl der Töne, die wir zu unterscheiden vermögen, mit der Zahl der Hörsaiten in mathematischer Verbindung steht" (G. Jäger). An der Schallerregung unterscheiden wir dreierlei: Tonhöhe, Tonstärke und Tonqualität oder Klangfarbe. Was wir hören, sind Geräusche und Klänge. Die ersteren sind unregelmäßige, die letzteren regelmäßige Zusammenfassungen der Elemente einer periodischen Bewegung. Der einfache, durch Schwingungen von genau gleichen Perioden hervorgebrachte Schall ist der Ton. Die Zusammenfassung mehrerer Einzeltöne, deren Schwingungszahlen sämmtlich kleinste Vielfache eines ihnen zugrunde liegenden Haupttones sind, und die deshalb mit einander so innig verschmelzen, daſs sie für unser Ohr in eine Gesammtempfindung von bestimmter Tonqualität verschmelzen, ist der Klang. Die Bestandtheile eines Klanges heißen

seine Partialtöne; der Hauptton heißt auch Grundton, die höheren Töne seine Obertöne. Die Töne einzelner musikalischer Instrumente sind nicht Töne in diesem wissenschaftlichen Sinne, sondern Klänge. In diätetischer Beziehung ist darauf zu sehen, daß das Ohr immer rein gehalten und von allzu starkem Eindrücken und Erschütterungen (starkem Schall, Schlag, Kälte) bewahrt werde. In pädagogischer Hinsicht ist Vorsorge zu treffen, dass das musikalische Gehör durch Vorführung von Harmonien und Melodien, insbesondere durch das Anhören und Nachsingen leichtfasslicher Lieder bei Zeiten geweckt werde.

Literatur: Helmholtz, Die Lehre von der Tonempfindung, Braunschweig, 1863.

Geistige Gesundheit. Abgesehen von den eigentlichen Seelenkrankheiten (s. d.) unterliegt die geistige Gesundheit mannigfachen Störungen, welche verschiedene Formen und Stufen annehmen, und die wir nur deshalb nicht zu den eigentlichen Seelenkrankheiten rechnen, weil sie das Gleichgewicht des geistigen Lebens nicht so andauernd und nicht in so durchgreifender Weise untergraben, dass dem Menschen die Orientierung in seiner jeweiligen Lage ganz und gar abhanden käme. Derlei Erscheinungen lassen sich auf vier Typen zurückführen: 1. Die übergroße Verengung des Vorstellungskreises als einseitige Vertiefung in eine bestimmte Vorstellungsmasse, der der Mensch mit entschiedener Zurückweisung aller anderweitigen Interessen nachgeht. Diese Verengung des Bewusstseins kann eine habituelle werden, wenn der Wechsel der Vorstellungskreise ausgeschlossen ist und der Mensch in einer monotonen geistigen Verfassung dahinlebt. Herrschaft der Leidenschaft, exclusive Erziehung, einförmige Beschäftigung, enge Begrenzung der äußeren Lebensverhältnisse nach Umgebung, Gesellschaft, Berufsarbeit und Gewohnheit führt nicht selten eine solche einseitige Abgeschlossenheit und Verengung des geistigen Horizontes mit sich. Damit hängt zusammen: 2. die außerordentliche Verlangsamung des Vorstellungslaufes, die sich als Schwerfälligkeit der Auffassung, als Schwäche der natürlichen Anlagen und in höherem Grade als eigentlicher Schwachsinn ankündigt, und zu welcher die Schlagfertigkeit des genialen Kopfes mit ihren witzartigen Bemerkungen und ihrer leichten glücklichen Auffassung alles dargebotenen einen wohlthuenden Contrast bildet. Der langsame, schwerfällige Kopf ist nicht im Stande dem Fluge der Zeitereignisse oder den Redewendungen eines Vortrages zu folgen und hinkt mit Fragen dort nach, wo andere längst begriffen haben. Einen Gegensatz hiezu bildet: 3. die übergroße Zerstreuung ohne jede einseitige Sammlung als zielloses Schweben und Schwanken der Gedanken zwischen den von den entgegengesetzten Seiten sich darbietenden Anregungen. Hier mangelt es an den nöthigen appercipierenden Vorstellungsmassen, welche die geistige Sammlung und die Beherrschung des Vorstellungslaufes bewirkten. „Inconsequente Erziehung in Entwickelungsperioden, die den geistigen Kräften ihre Richtung zu geben bestimmt sind, abgebrochene Studien, häufiger Übergang von einem Berufe zum anderen, gesellige Verhältnisse, die zu frühzeitig die widerstreitende Vielseitigkeit menschlicher Interessen und Ansichten kennen lehren, neben diesem geistigen Nomadisieren endlich selbst die Unstetigkeit äußerlichen Verweilens mit ihrer principlosen Mannigfaltigkeit der Eindrücke, das alles sind Ursachen, welche diese Zerstreuung des geistigen Lebens herbeiführen" (Lotze). — Tritt zu der unbeherrschten Vielheit der Vorstellungen und Bestrebungen noch die Stärke derselben hinzu, so hat man 4. die Heftigkeit der Gemüthsbewegungen als Folge eines raschen und starken, unbeherrschten Vorstellungsverlaufes. Diese Heftigkeit bricht anfangs in vorübergehenden Affecten aus, setzt sich aber allmählich als Disposition zu Affecten oder übergroße Erregbarkeit fest. Der in einseitigen Vorstellungskreisen gefangen gehaltene, der Berichtigung von außen nicht zugängliche Mensch, der Leidenschaftliche, der Melancholiker, der Grübler, der Geistesschwache und Träge, der habituell Zerstreute, der durch heftige Affecte Aufgeregte — sie alle sind von dem Bilde geistiger Gesundheit weit entfernt; dessen-

ungeachtet fällt es niemandem ein, dieselben als „reif für das Irrenhaus“ zu erklären. Und dennoch bedarf es nur eines Schrittes, um die vier angeführten Typen der Seelenstörung in die vier Hauptformen der Seelenkrankheit, den Wahnsinn, Blödsinn, die Narrheit und Tobsucht, übergehen zu machen.

Die socialen Zustände der Gegenwart begünstigen das Entstehen specifischer Seelenstörungen, die sämmtlich mit einer Herabstimmung und allmählichen Zerrüttung des Nervensystems Hand in Hand gehen. Sie hängen vielfach mit den erhöhten Arbeitsleistungen zusammen, welche der innerhalb der heutigen Gesellschaft so heftig wüthende „Kampf ums Dasein“ dem menschlichen Gehirne auferlegt. Die niederen Classen, welche diesen Kampf durch die Arbeit ihrer Hände auszukämpfen haben, gerathen infolge des auf ihnen lastenden socialen Druckes mitunter in einen Zustand geistiger Stumpfheit, der sie nicht selten zu starken, alkoholhaltigen Erregungsmitteln hinführt, und der in der Verbrecherstatistik der letzten Jahrzehnte einen so schrecklichen Ausdruck findet. „Blickt man andererseits auf die Gesellschaftsclasse der sogenannten Gebildeten, so sieht man hier in großer Verbreitung nervöse Reizbarkeit, kränklich verwundbare Gemüther, hoch aufflackernde und rasch erlöschende Intellecte, excessive Leistungen und excessive Erschlaffung und frühzeitiges geistiges Invalidenthum. Die Schäden für die geistige Gesundheit wachsen hervor aus den verschiedensten Bereichen unseres heutigen Lebenskreises, aus Fehlern im Erziehungs- und Unterrichtssystem, aus der Art unseres Berufs- und Geschäftslebens, aus den herrschenden Gesellschaftsnormen und aus den gesammten Verkehrsverhältnissen unserer Zeit. Schon in der Jugendzeit werden die Fehler alltäglich begangen; schwach angelegte Kinder werden bereits vor vollendetem Wachsthum des Gehirns über Gebühr in Anspruch genommen, auch auf den Gymnasien will man oft den vielleicht seiner ganzen Begabung nach für einen classischen Bildungsgang gar nicht befähigten Knaben in gleiche Reihe zwängen mit seinen bestbegabten Altersgenossen und schädigt damit seine geistige Entwicklung. Zeit und Ruhe zur Sammlung ist dem jugendlichen Gehirn durchaus nothwendig und der paradoxe Satz J. J. Rousseau's: „Die Kunst bei der Erziehung besteht nicht darin, Zeit zu gewinnen, sondern Zeit zu verlieren“, hat einen gewissen richtigen Kern. Man beherzige wohl, dass nicht alle Menschenkinder zu Pionnieren des höheren Culturfortschrittes geschaffen sind, und dass es auch für den behäbigen Schritt und Trab heute noch lohnende Wege gibt, und dass man dazu auch Vorwege im Schulleben haben muss. Für alle, auch für die begabtesten Kinder, gilt der Grundsatz, dass dem Kinde in erster Reihe eine Erziehung des heranwachsenden geistigen Organs zu richtiger Thätigkeitsweise frommt und erst in zweiter Reihe eine Ausrüstung mit positivem Wissen. An Überfüllung mit unverdautem Vielwissen, an geistiger Indigestion gehen viele Köpfe zugrunde. — Betritt man das Gebiet der Berufswelt, so begegnet man bei den Pionnieren geistiger Arbeit und Cultur dem höchst gefährlichen Arbeitsexcess. Das erste Warnungszeichen ist ein Gefühl mangelnder Kraftfülle, das selten beachtet wird und oftmals durch Reizmittel, geistige Getränke, Kaffee &c. ausgeglichen werden soll. Alsdann beginnt der misshandelte Schlaf seine Revanche zu nehmen, er fehlt erst gänzlich, wird dann unruhig und von Träumen gepeinigt. Eine allgemeine Reizbarkeit bildet sich aus, große Empfindlichkeit, melancholische Abspannung, eine krampfhafte Hast zu immer neuer Arbeit, endlich treten Sinnestäuschungen und irre Vorstellungen hinzu. Soll die geistige Arbeitskraft ungestraft auf das höchste Maß ihrer Leistung angespannt werden, so gehören dazu zwei Schutzregeln: erstens öfterer Wechsel des Arbeitsgegenstandes und zweitens öftere geistige Ablenkung durch angenehme zerstreuende Eindrücke. Wie unser Körper einen Wechsel der Speisen verlangt, so ist dies auch Bedürfnis bei unserer geistigen Nahrung; die Neigung unserer Zeit zu möglichster Theilung der Arbeit und zu äußerster Specialisierung der Kräfte

mag geschäftlich richtig sein, hygienisch ist sie verwerflich. Für den geistig überreizten Bewohner der Großstadt muss es der erste Rath sein, so oft und so lange als möglich diesem schweren Dunstkreise menschlicher Sorgen und Leidenschaften den Rücken zu kehren, und Entladung nervöser Spannungen in der freien Natur und in rüstiger Körperbewegung zu suchen. Deshalb ist auch für die große Menge die Anlage öffentlicher Parks, Gärten, Turn- und Spielplätze von ungeheuerster Wichtigkeit." Mit diesen treffenden Worten schilderte der Chef des deutschen Reichsgesundheitsamtes R. R. Dr. Finkelnburg in seiner zu Berlin am 11. März 1879 gehaltenen Rede die Gefahren, welche die geistige Gesundheit in unseren Tagen bedrohen, und welche der Schule die Pflicht auferlegen, das pädagogische Moment neben dem didaktischen festzuhalten, d. h. für Einheitlichkeit und Concentration des Unterrichts zu sorgen, vor allem aber eine harmonische Ausbildung der Schüler nach Geist und Gemüth, Seele und Leib, Wissen und Handeln anzustreben.

Gemüth ist die bleibende Verfassung unseres Gefühls- und Begehrungsvermögens. Wie das Bewusstsein die objective, so umfasst das Gemüth die subjective Seite des Vorstellungslebens der Seele. Dasselbe ist weder etwas Einfaches noch etwas Unveränderliches. Alle Bewegungen, alle Schicksale unserer Vorstellungen reflectieren sich als Gefühle im Gemüthe. Der jeweilige Durchschnitt desselben gibt die augenblickliche Gemüthsstimmung des Menschen. Diese beruht auf zahllosen Elementar-Gefühlen, welche, größtentheils auf dunklen Vorstellungen beruhend, einzeln genommen zu schwach sind, um sich bemerkbar zu machen. Der Ton dieser Elementar-Gefühle fließt in den Ton der Gemüthsstimmung über, die sich daher als Disposition zu Gefühlen der Lust- und Unlust ankündigt. Die Gemeinempfindung und das Lebensgefühl bilden den dunklen Hintergrund derselben. Daran reihen sich die wechselnden Gefühle, welche den verschiedenen Erlebnissen des Tages entsprechend bald verstimmend, bald erheiternd, bald erhebend, bald niederschlagend auf uns einwirken, und sich nur in ihrer Gesammtheit als Aufgelegtheit oder Unaufgelegtheit, Frohsinn oder Trübsinn bemerkbar machen. Die herrschende Grundstimmung des Gemüthes wirkt auf die einzelnen vorübergehenden Sondergefühle bald verstärkend, bald hemmend zurück. Dadurch entstehen Gefühlsteigerungen und Gefühlscontraste. Hat bei einem Menschen die trübe Stimmung einmal platzgegriffen, so verbreitet sie sich über das Gemüth; den Unmuthigen verdrießt, wie man zu sagen pflegt, die Fliege auf der Wand, das ganze Vorstellungsleben wird in die Verstimmung hineingezogen. — Daher sind für die Gemüthsstimmung die ersten Eindrücke, die man des Morgens oder beim Eintritte in einen fremden Cirkel bekommt, oft maßgebend, und der erstangeschlagene Ton klingt den ganzen Tag und die ganze Conversation hindurch! — Doch findet bisweilen auch das Gegentheil statt, und die Stimmung schlägt aus einem Tone in den entgegengesetzten um. Geschieht dies habituell und in unmotivierter Weise, so bezeichnet man es als Laune. Launenhaftigkeit ist oft eine Folge somatischer Verstimmungen. Die Gemüthsstimmung selbst kann eine heitere oder düstere, eine gehobene oder gedrückte sein. Die gehobene Gemüthsstimmung setzt ein gewisses körperliches Wohlsein und das Dasein bedeutsamer Vorstellungsmassen in der Seele voraus. Sie ist es, in welcher alle großen Thaten ausgeführt, alle Kunstwerke geschaffen und genossen werden.

Das Gemüth kann roh oder fein (gebildet), hart oder weich (empfindsam), ruhig oder erregbar sein. Das rohe und harte Gemüth wird nur durch die stärksten äußeren Reize, d. h. durch sinnliche und leidenschaftliche Aufregungen bewegt; sonst bleibt es in sich verschlossen. Vor einer solchen Gemüthsroheit und Gemüthshärte soll das Kind bewahrt bleiben. Beide werden ihm anerzogen durch eine harte,

lieblose Behandlung, welche sein Herz gegen die feineren Regungen der Gefühle abstumpft. Im allgemeinen zeichnet sich das Gemüth des Kindes durch die außerordentliche Weichheit aus, mit welcher es dem Andrange äußerer Eindrücke ohne jeden inneren Halt offen steht. Daher die heftigen Affecte (Gemüthsbewegungen) der Freude, der Unlust und des Unwillens, die sich bei ihm so leicht einstellen; daher auch das jähe Auftauchen von Begierden, welche sich bald diesem, bald jenem Gegenstande zuwenden und die ungemüthliche Wildheit desselben erzeugen. Das Kind ist unstet; es kann bei einem Gegenstande nicht lange verweilen, sondern läſst sich durch jeden äußeren Eindruck fortreißen. Die Heftigkeit, womit diese Eindrücke auf sein Gemüth wirken, läſst es oft vom Lachen zum Weinen plötzlich übergehen. Es liebt die Veränderung, darum wirft es sein Spielzeug weg, wenn es in demselben nichts ändern kann, oder es sucht dasselbe zu zerstören (Zerstörungstrieb des Kindes). So lange es noch nicht im Stande ist, einen Gedanken festzuhalten oder auch nur durch längere Zeit ruhig zu sitzen, ist es noch nicht schulfähig. Am meisten sagen ihm die Spiele zu, bei denen es im raschen Wechsel von einem Zustande zum anderen übergeht, also vor allem die Bewegungs-Spiele. Bleibt es sich selbst überlassen, so stürzt es sich blind in die mannigfaltigsten Unternehmungen, indem es jedem äußeren Antriebe folgt. Daher die Nothwendigkeit der Aufsicht, insbesondere dort, wo viele Kinder beisammen sind. — Für die Gemüthsbildung des Kindes ist es von Wichtigkeit, daſs sich in seinem Bewuſstsein gewisse Ruhe- und Sammelpunkte des Vorstellens bilden, welche es vor einem zu raschen und zu stürmischen Entwickelungsprocesse bewahren. Anstatt sich selbst und seinen wilden Spielgenossen überlassen zu bleiben, muſs es vielmehr in einen ruhigen Kreis äußerer Eindrücke und stetig wiederkehrender Verrichtungen eingeschlossen werden. Hier ist es vor allem das Wohnhaus, welches mit seinem stillen Frieden in dem ruhigen Kreislaufe seiner Tagesordnung eine große gemüthbildende Kraft äußert. Nicht minder wichtig ist aber auch der spätere Aufenthalt in der Schule, welche eine Stätte der Reinlichkeit und Ordnung sein soll; sie ist es, welche durch ihre strengere Zucht allen Ausschreitungen des Kindes wehrt, und sein Gemüth von Seite des Unterrichts erfaſst. Ferner ist es auch wichtig, daſs das Kind für die Gesammtheit seiner Beziehung zur Außenwelt schon auf dieser Stufe jenen Ruhepunkt gewinne, den wir mit dem Namen Gottes in Verbindung bringen, und der uns zur religiösen Weltanschauung hinführt. Endlich ist es von der größten Wichtigkeit, daſs sich das Kind nicht in den Zauberkreis des eigenen „Ich" einschließe, sondern vielmehr Personen seines Umganges in dasselbe aufnehme. Die Theilnahme an den Menschen ist die Hauptquelle der Gemüthsbildung. Sie wird gefördert durch Offenheit, Wahrhaftigkeit und Innigkeit des Umganges im Gegensatze zur Selbstverschließung und Verstellungskunst. Kinder müssen angehalten werden, sich zu geben, wie sie sind, und sich um die Gemüthszustände nicht nur ihrer Blutsverwandten, sondern auch ihrer Spielgenossen und der Fremden zu interessieren. Dies führt zu den sympathetischen Gefühlen der Mitfreude und des Mitleids, welche die Brücke zum Wohlwollen bilden.

Genetische Methode ist jene, welche durch die Rücksicht auf die Entstehung (Genesis) eines Gegenstandes, oder aber der Erkenntnis eines Gegenstandes geleitet wird. Demnach gibt es ein sachgenetisches und ein gedankengenetisches Verfahren. Das erstere findet in der Geometrie Anwendung, wenn man die Raumgebilde durch Bewegung von Punkten, Linien und Ebenen hervorgehen läſst und auf diese Entstehungsweise die einzelnen Lehrsätze stützt. Viel wichtiger ist das gedankengenetische Verfahren, welches man die genetische im e. S. oder entwickelnde, auch heuristische wenn sie in Verbindung mit der dialogischen Lehrform auftritt, auch sokratische

Methode nennt, und welche das Gegenstück der dogmatischen Methode ist. Der dogmatische Vortrag einer Wissenschaft im Sinne der Logik ist derjenige, welcher in einer Aufeinanderfolge von Behauptungen besteht, die ihre Begründung erhalten, ohne dass der Weg, auf dem man zu ihnen gelangt ist, aufgezeichnet würde; ein genetischer Vortrag dagegen ist derjenige, der die Form der Erzeugung einer Wissenschaft annimmt. Dem entsprechend kann man auch beim Unterrichte entweder dogmatisch oder genetisch vorgehen, je nachdem man den Lehrstoff entweder als einen bereits fertigen und festgestellten ansieht, oder aber als einen erst zu bildenden und festzustellenden behandelt. Im ersten Falle theilt man ihn den Schülern einfach mit, damit sie sich seiner, so gut sie können, bemächtigen; die Schüler „lernen" im eigentlichen Sinne, indem sie sich wesentlich aufnehmend (receptiv) verhalten und dem Gedankengange des Lehrers nachfolgen. Dies ist das dogmatische Verfahren.

Im zweiten Falle wird zuerst die Aufgabe bezeichnet und der Fragepunkt hingestellt. Hierauf wird an dasjenige angeknüpft, was dem Schüler über die Sache bereits bekannt ist, und derselbe angeleitet, die Aufgabe selbstthätig zu lösen, beziehungsweise die betreffende Erweiterung seines Wissens unter Mithilfe des Lehrers selbst zu vollziehen. Dies ist das genetische Verfahren. Beim dogmatischen Vorgange steht der Lehrer, beim genetischen der Schüler im Mittelpunkte des Unterrichts; dort herrscht der systematische, hier der psychologische Standpunkt vor. Das dogmatisch-darstellende Verfahren ist wesentlich synthetisch, und zwar ist es der Lehrer, welcher, wie bei geschichtlichen Mittheilungen, beim Religionsunterricht oder bei der Naturgeschichte, die Synthesis (Verknüpfung) vollzieht. Der genetisch entwickelnde Lehrgang ist analytisch, weil er das allgemeine aus dem einzelnen zu erklären sucht; denn die Lehrsätze der Wissenschaft, welche den Inhalt des Lehrstoffes bilden, sind meist allgemein. Nur Geschichte und theilweise auch Geographie bieten Aggregate einzelner Thatsachen; allein auf sie hat die genetisch entwickelnde Methode auch keine Anwendung — wir sind noch nicht so weit, um die geschichtlichen Thatsachen aus ihren Gründen durch bloße Gedankenbewegung hervorgehen zu lassen. Beim erziehenden Unterricht, wo der Schüler im Mittelpunkt der unterrichtlichen Thätigkeit steht, hat eben deshalb das genetisch entwickelnde Verfahren überall dort, wo es die Natur des Gegenstandes zuläßt, Anwendung zu finden und sind ihr nur durch die Fassungskraft des Schülers bestimmte Grenzen gezogen. Wo diese noch zu schwach ist, um die einzelnen Stadien des Entwickelungsprocesses, der zu gewissen Wissensresultaten hinführt, durchzumachen, bleibt nichts übrig, als diese Resultate selbst, falls sie nicht in eine spätere Erziehungsperiode verlegt werden können, dem Schüler in dogmatischer Form zu überliefern, damit er sie zum jeweiligen Gebrauche in sein Gedächtnis hinterlege. Allein ein rein genetischer Unterricht ist auch deshalb nicht durchführbar, weil er einen außerordentlichen Aufwand von Zeit und Macht erfordern würde, man also mit den Lehrzielen nie fertig werden würde. Allerdings, bemerkt treffend Mager, muss jeder Mensch in gewissem Sinne wieder von vorn anfangen; aber wenn jeder alles, was schon gefunden ist, selbständig wieder finden, die Erbschaft der Vorgänger verschmähen, mit Goethe zu reden, ein Narr auf eigene Hand sein wollte: so blieben wir ewig auf demselben Flecke. Die Erfahrung ist ein sehr langsamer, ein sehr confuser und ein sehr theurer Lehrmeister, weshalb Pestalozzi sagt: „Es ist gar nicht in den Wald oder auf die Wiese, wo man das Kind gehen lassen muss, um Bäume und Kräuter kennen zu lernen; Bäume und Kräuter stehen hier nicht in den Reihenfolgen, welche die geschicktesten sind, das Wesen einer jeden Gattung anschaulich zu machen, und durch den ersten Eindruck des Gegenstandes zur allgemeinen Kenntnis des Faches vorzubereiten."

Der bedeutendste Verfechter der genetisch entwickelnden Methode, welche er die „elementarische" nennt, ist Diesterweg (s. d.). Er sagt: „Die Einsichten, die

Wissenschaften sind dem Lernenden nicht zu **geben**, sondern er ist zu veranlassen, dass er sie **finde**, sich selbstthätig ihrer **bemächtige**. Diese Lehrmethode ist die beste, freilich auch die schwierigste, die seltenste. Das Schwere erklärt das Seltene ihrer Erscheinung. Das Vorsagen, Ablesen und Dictieren ist dagegen ein Kinderspiel; aber es taugt nichts, und es ist eine Schande, daß es in unseren Zeiten noch vorkommt. Auch an den Lehrer der höheren und höchsten Schulen sollte man, wie an den Elementarlehrer, die unbedingte Forderung stellen, dass er sich der elementarischen Methode bediene. Nicht das Vollendete, Fertige gehört vor die Lernenden, sondern das Einzelne, das Werdende. Der wahre Lehrer zeigt seinem Schüler nicht das fertige Gebäude, an dem Jahrtausende gearbeitet haben; sondern er leitet ihn zur Bearbeitung der Bausteine an, führt mit ihm das Gebäude auf, lehrt ihn das Bauen. — Die sogenannte wissenschaftliche Methode ist die deducierende, synthetische, progressive, dialektische, oft und zwar im schlechtesten Falle die rein dogmatische, die Elementarmethode ist die inductive oder inducierende, analytische, regressive, heuristische. Der schlechte Lehrer octroyiert die Wahrheit, der gute lehrt sie finden. Dort geschieht die Bewegung von oben nach unten, hier von unten nach oben, dort fängt man mit der Spitze an und sucht endlich die Grundlage zu gewinnen, hier beginnt man auf der Grundlage, auf welcher der Schüler steht, und steigt auf zum Endpunkte, zur Spitze. Die dogmatisch-octroyierende Methode ist aristokratischer, die entwickelnde (Pestalozzi'sche) demokratischer Natur." — Das dogmatische Verfahren findet vorzugsweise Anwendung bei historischen, empirischen, positiven Kenntnissen. Diese müssen im eigentlichen Sinne gelernt und mittelst des Gedächtnisses festgehalten werden. Das genetische Verfahren dagegen eignet sich für die s. g. Verstandes- oder Vernunft-Erkenntnisse, wie bei der Mathematik, der allgemeinen Sprachlehre, den philosophischen Disciplinen. Hier ist der Unterricht mehr ein Wecken, Anregen, Entwickeln, Heranbilden.

Die genetische Methode knüpft im allgemeinen an den Standpunkt an, den der Schüler einnimmt: an seine Heimat, an seine Muttersprache, an seinen Anschauungskreis, an seine Neigungen und Interessen. Von diesem Ausgangspunkte schreitet sie allmählich weiter, indem sie den Lehrstoff so anordnet, dass der Übergang vom Näheren zum Entfernteren, vom Früheren zum Späteren, vom Bekannten zum Unbekannten stattfindet. — In der Erdkunde wird sie vom Schulorte zu dessen Umgebung, dann zum Bezirke, Kreise, Lande übergehen; sie wird die Erweiterung des geographischen Gesichtskreises mit Vortheil dadurch anbahnen, dass sie Ausflüge von dem Heimatsorte in immer weitere Entfernungen veranstaltet und den Schüler dadurch allmählich zum Verständnisse der Karte hinführt. Im Gegensatze hiezu würde die dogmatische Methode von dem ganzen Weltall, der Erdkugel, den s. g. Welttheilen u. s. w. beginnen, ohne auf den Heimatsort des Schülers Rücksicht zu nehmen. — Beim Sprachunterrichte sucht die genetische Methode jenen Gang einzuhalten, welchen wir beim Erlernen der Muttersprache, oder bei der praktischen Aneignung einer fremden Sprache außerhalb des Schulunterrichtes, also ohne Grammatik und Lexikon einschlagen; wie man z. B. ein Kind, um ihm eine fremde Sprache beizubringen, in ein Land schickt, wo diese Sprache gesprochen wird, und es so lange dort läßt, bis es sie versteht. Die zur Erlernung fremder Sprachen berechneten Methoden von Ahn, Ollendorf, Toussaint-Langenscheidt suchen diesen genetischen Lehrgang einzuhalten. Die genetische Methode nimmt ferner auf das Interesse Rücksicht, welches der Schüler vermöge seines individuellen Bildungsganges einzelnen Gegenständen entgegenbringt. So wird die Naturkunde, statt der systematischen Ordnung der Thiere und Pflanzen zu folgen, vielmehr diejenigen herausheben, welche an sich oder im Verhältnisse zum Zöglinge auf dessen Interesse Anspruch machen können. Die genetische Methode kommt also dem natürlichen Verfahren am nächsten, und entfernt sich am meisten von der wissenschaftlichen systematischen Methode. Sie bedient sich

bisweilen des Ganges, welchen der Fortschritt des menschlichen Nachdenkens im Großen genommen hat, obwohl die consequente Durchführung dieses Princips nicht einem methodischen Vorgange, sondern einer Irrfahrt gleichkäme, da der historische Entwicklungsgang des Wissens voller Umwege und Rückläufe ist. — Das Richtige in dieser Sache mag vielleicht Waitz getroffen haben; indem er (in seiner allgemeinen Pädagogik §. 22, S. 330) die mit der Frageform verbundene, von ihm s. g. heuristische (genetische) Methode dort empfiehlt, „wo es darauf ankommt, aus Bekanntem leichtere Folgerungen zu ziehen, nämlich solche, die entweder aus wenigen einfachen Schlüssen bestehen, oder sich nach Analogie derer machen lassen, die dem Schüler bereits geläufig sind. Wo es dagegen darauf ankommt, diesen in ein ganz neues Gebiet des Wissens erst einzuführen, dessen Grundbegriffe und eigenthümliche Behandlungsweise ihn noch fremdartig ansprechen, da ist mit dem frageweisen Verfahren wenig oder nur mit bedeutendem Zeitverlust ohne verhältnismäßigen Gewinn etwas auszurichten. Darnach würde die heuristische Lehrform im Elementarunterrichte verhältnismäßig wenig zur Anwendung kommen können, da dieser für die Grundlagen des menschlichen Wissens und Könnens zu sorgen hat, bei deren Aneignung es mehr auf die Festigkeit und wohlgeordnete Gliederung thatsächlicher Kenntnisse und den sicheren freien Gebrauch gewisser Fertigkeiten, als auf eigentlich wissenschaftliche Bearbeitung des Stoffes ankommt, weshalb die fragende Lehrweise der Natur der Sache nach hier zurücktritt und hauptsächlich nur der Controle und Einübung dienstbar wird.

Die Auffassungen der Didaktiker über das Wesen der genetischen Methode sind nichts weniger als übereinstimmend. Am weitesten gehen wohl diejenigen welche dieselbe als eine Lehrart definieren, „welche die Dinge in ihrer natürlichen Ordnung so auseinanderlegt, dass man von dem Einfacheren zum Zusammengesetzten, von der Ursache zur Wirkung, vom Kleineren zum Größeren, vom Leichteren zum Schwierigeren fortschreitet, hiebei aber auf die geschickte Verbindung der einzelnen Momente sorgfältig achtet“, denn nach dieser Erklärung wäre jeder psychologisch correcte Unterricht ein genetischer. Dieser Auffassung nähert sich auch Diesterwegs „elementarischer“ Unterricht. Am nächsten kommt der von uns oben aufgestellten Erklärung Gräfe, welcher ebenfalls das Wesen des Genetischen darin erblickt, dass man dem Schüler die Dinge so vorführe, wie eins aus dem anderen entsteht, das sei aber auf zweierlei Art möglich, indem man entweder das wirkliche geschichtliche Auseinanderentstehen der Dinge (wohl auch das räumliche Nebeneinanderbestehen) oder aber das Entstehen der Begriffe von denselben auseinander ins Auge fasse, jenes sei der historisch-genetische, dieses der philosophisch-genetische Weg. (Gräfe. Allg. Päd. II. S. 193.) Palmer kennzeichnet die genetische Methode in folgender Weise: „Der einzige vernünftige und wahre Sinn, in welchem man von genetischer Methode reden kann, ist der, dass die Synthese, wodurch der Schüler Kenntnis um Kenntnis sammelt, nicht eine äußerliche mechanische sei, dass vielmehr der innere Lebenszusammenhang der mitgetheilten und aufgenommenen Wahrheiten dem Schüler klar werde. Je unmündiger er ist, um so weniger kann schon genetisch verfahren werden, um so mehr muss er nur erst das Einzelne als Einzelnes aufnehmen; je mehr aber sein Denken sich zeitigt, um so mehr wird sich auch das Bedürfnis bei ihm fühlbar machen, das Einzelne genetisch zu verknüpfen. Endlich pflegt das Wesen der genetischen Methode auch darin erblickt zu werden, dass man sie als eine Combination des analytischen und synthetischen Lehrganges darstellt, indem, wie Stoy, der gleichfalls diese Anschauung vertritt, bemerkt, „der synthetische Gang des Unterrichts durch die in der Natur des Lehrobjectes liegenden Momente bestimmt, die Gewinnung des allgemeinen aber auf den einzelnen Punkten des Weges der analytischen Vertiefung verdankt wird“; was schließlich auf die schmucklose, aber wahre Behaup-

tung hinausgeht, dass bei der genetischen Methode Analyse und Synthese nach dem natürlichen Verlaufe der Dinge und nach dem didaktischen Ermessen des Lehrers wechseln.

Literatur: Mager, Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichtes in fremden Sprachen und Literaturen der „modernen Humanitätsstudien", 3. Heft. Zürich 1846. — H. Gräfe, Allgemeine Pädagogik II. S. 193. — Thdr. Waitz, Allgemeine Pädagogik §. 22, S. 330.

Geographie, Erdkunde, nach Ritter die „Wissenschaft des irdisch erfüllten Raumes", von Herbart eine „associierende Wissenschaft" genannt, ist die Lehre von der Erdoberfläche nach ihrer natürlichen Beschaffenheit und als Wohnplatz des Menschen. In diesem Begriffe liegt auch schon die Eintheilung der Geographie in die physikalische, welche die Erde nach ihrer natürlichen Beschaffenheit als physischen Körper betrachtet und als Orographie von der verticalen Gliederung, als Hydrographie von den Gewässern des Festlandes, als Klimatologie von der bleibenden Beschaffenheit des Bodens nach Temperatur, Feuchtigkeit ꝛc. handelt; und in die politische Geographie, welche die Erde als Schauplatz der Entwickelungsgeschichte der Menschheit betrachtet und je nachdem sie Völker oder Staaten ins Auge fasst, zur Völkerkunde (Ethnographie) oder Staatenkunde (Statistik) wird. Dazu kommt noch als drittes Glied die mathematische oder astronomische Geographie, welche die Erde als Himmelskörper (Planeten) betrachtet und ihre Gestalt, Größe, Bewegung, dann Auf- und Untergang der Sonne, Horizont, Himmelsgegenden, Tages- und Jahreszeiten u. s. w. bespricht. — Die Geographie steht demnach in gleich naher Beziehung zur Wissenschaft vom Menschen, wie zur Naturwissenschaft; darin liegt ihre hervorragende Bedeutung im Lehrplane jeder Erziehungsschule, indem sie die rechten Anknüpfungs- und Concentrationspunkte für die verschiedenartigsten unterrichtlichen Mittheilungen darbietet. Dies zeigt sich insbesondere auf der Unterstufe, wo sie als Heimatskunde den ganzen Anschauungsunterricht (s. d.) in sich aufnimmt. Die Heimatskunde ist nicht bloß Geographie des Heimatsortes, sondern der gemeinsame Unterbau für die auf den höheren Unterrichtsstufen von ihr sich absondernden Realien, insbesondere Naturkunde und Geschichte. Die Heimatskunde geht nur so weit, als die unmittelbare Anschauung reicht; die eigentliche Geographie kann nur durch mittelbare Anschauung und Phantasiethätigkeit aufgebaut werden, wobei die in der Heimatskunde gewonnenen und durch Reisen vervollständigten partiellen Anschauungen von Landschaften und Städten, Bergen und Flüssen und anderen geographischen Momenten den Baustein liefern. Da wir den Boden unmittelbarer Anschauung schon bei Überschreitung der Heimatsgrenze im Geiste verlassen und damit das Gebiet mittelbarer Anschauung betreten, so steht es der Methodik frei, entweder die Provinz und das Vaterland oder den Erdball zum nächsten Gegenstand der Betrachtung zu machen. Einem deutschen Kinde ist ja Frankreich oder Russland nicht anschaulicher, als Ägypten oder Brasilien. Sobald die directe Wahrnehmung nicht mehr möglich ist, kann alles, sei es nun räumlich mehr oder weniger entfernt, nur noch mittelbar erfasst werden. Es lässt sich daher die Art des Lehrganges nicht absolut feststellen. Sowohl der synthetische, als auch der analytische Lehrgang finden beim geographischen Unterrichte ihre volle Berechtigung, der erstere im elementarischen, der andere im höheren Cursus. Consequenter erscheint der synthetische Weg, der in stets sich erweiternden Kreisen vom Vaterlande ausgehend mit dem Erdball schließt. Namhafte Pädagogen (Diesterweg) empfehlen diese Methode des geographischen Unterrichtes, welche vom Centrum zur Peripherie, von den Theilen zum Ganzen schreitet; obzwar man ihr den Vorwurf macht, dass sie dem Schüler die Kenntnis des Erdganzen zu lange vorenthalte. Wählt man dagegen den analytischen Weg und geht vom Ganzen zu den Theilen oder von der Peripherie zum Centrum, so hat man die meisten Methodiker der

Gegenwart, so wie den Lehrgang der meisten Schulbücher für sich. — Man unterscheidet überhaupt beim geographischen Unterrichte nachstehende Methoden: a) die analytische, die durchwegs von dem Ganzen zu den Theilen geht; b) die synthetische, die vom Vaterhaus ausgeht und zum Wohnort, Provinz, engerem und weiterem Vaterland u. s. w. schreitet, sie ist die eigentliche Elementarmethode; c) die constructive oder zeichnende Methode, von dem Schweden Dr. Swen Agren erfunden, vermittelt die geographischen Kenntnisse hauptsächlich durch Kartenzeichnen; d) die associierende Methode, welche Geschichte, Naturgeschichte, Völkerkunde, Technologisches mit in den geographischen Unterricht zieht; e) die vergleichende Methode, welche das zu behandelnde Land in Parallele mit einem anderen bereits behandelten Lande stellt; f) die concentrisch-synthetische Methode, welche in jedem Unterrichtscursus den ganzen Lehrstoff in immer ausführlicheren Umrissen vornimmt und das früher Dagewesene stets wiederholt. Nehmen wir für die Volksschule drei Hauptstufen des geographischen Unterrichts an, so hat es die Unterstufe vorwiegend mit der geographischen Erscheinung (dem Was und Wo), die Mittelstufe mit dem Gesetz (dem Wie) und die Oberstufe mit dem Grunde (dem Warum) zu thun. Die Unterstufe befasst sich mit der „Anschauung", der Mittelstufe entspricht der „Begriff" und die Oberstufe bildet den „Schluss"; während in der Wirklichkeit diese drei Kategorien sich mehr durchdringen als aufeinander folgen. Florens Winkler in seiner Methodik des geographischen Unterrichtes empfiehlt vor allem die nachstehenden Grundsätze: „1. Gehe stets von der Anschauung aus. 2. Studiere die Karte so gründlich als möglich mit deinen Schülern. 3. Trage bei Betrachtung eines Landes wenig vor, aber entwickle viel, und fasse schließlich alles in ein lebensvolles, harmonisches Charakterbild zusammen. 4. Ziehe häufig Parallelen und setze stets das Einzelne in Beziehung zum Einzelnen und zum Ganzen." Da der geographische Unterricht an die Leistungsfähigkeit des Schülers bedeutende Anforderungen stellt, so muss derselbe durch einen passend gewählten geographischen Lehrapparat gestützt werden. Hieher gehören: a) die Anschauung wirklicher geographischer Objecte, die auf Spaziergängen und Reisen gewonnen werden. „Am Bache lerne das Kind den Begriff von Fluss, Strom, Stromgebiet, Wasserfall; am Teiche den eines Sees, Hafens, Meeres, Meerbusens und einer Meerenge. Ein Vorsprung am Ufer des Teiches lehre es, was es sich unter Halbinsel, Landzunge, Insel, Inselgruppe, Inselmeer, Landenge zu denken habe. Vom Ufer lerne es die Küste, vom Flussbette das Meeresbecken unterscheiden. In der Umgegend sieht das Kind Ebenen, Wiesen, Hügel und Thäler. Bei der Ebene unterscheide es Hochebene und Tiefland, von der Wiese Marschland, Bruch, Moor, Heide, Steppe, Wüste und vom Hügel Berge, Eisberge (Schneelinie), Vulkane. Mehrere nebeneinander liegende Berge geben ihm das Bild von einem Gebirge, Vorgebirge, Haupt- und Nebengebirge; ein Thal gibt das Bild von Schluchten und Engpässen. Vom Wetter des Tages lernt das Kind, was Witterung, was Klima ist. Was der Boden der Umgegend hervorbringt, oder was verarbeitet wird, gibt ihm die Bedeutung und den Unterschied von Natur- und Kunstproducten. An den Begriff des Dorfes (Bauern) schließt sich der von Flecken und an den der Stadt (Bürger) der von Festung, Regierungsstadt, Hafenstadt, Seestadt, Fabriksstadt, Hauptstadt, Residenzstadt. Was der Vorsteher eines Ortes im Kleinen ist, das ist der Regent, Fürst, die Obrigkeit, Regierung im Großen. Die Bewohner des Ortes haben verschiedene Beschäftigungen: Ackerbau, Handwerke u. s. w.; daran schließen sich die Begriffe von Handel und Künsten. An die gottesdienstliche Verehrung knüpft sich die Eintheilung der Menschen in Christen, Juden, Heiden und Mohamedaner; an ihre verschiedene Gesichtsfarbe die Eintheilung in gelbbraune, schwarze, braune, braunrothe und weiße Menschen" u. s. w. (Ziemann). Nicht weniger nahe als der Boden, auf dem er sich bewegt, sind dem Menschen, auch dem Kinde, die meisten derjenigen Veränderungen, welche auf der Erde dadurch vorgehen, dass sie ein

Theil des Weltganzen und namentlich unseres Sonnensystems ist. Das Kind sieht den Wechsel von Tag und Nacht, von Sommer und Winter; es sieht am Abend den Mond und die Sterne aufgehen; in seinem eigenen Leben und in dem Leben, das es um sich her wahrnimmt, wird der Einfluss dieses Wechsels ihm bemerklich. Und dennoch gibt es verhältnismäßig nur sehr wenige Menschen, die auch nur mit einiger Vollständigkeit die Aufeinanderfolge dieser täglich vor ihren Augen vorgehenden Erscheinungen sich vergegenwärtigt und zum Bewusstsein gebracht haben. Wie es auch auf anderen Gebieten vielfach zu geschehen pflegt, dass das Entfernte, Seltene uns bekannter ist, als das Nahe, Alltägliche, so auch hier. Die Schule hat die Aufgabe, dieses unnatürliche Verhältnis aufzuheben, wo sie nur kann. Hier kann sie es. Sie wird es, wenn es die Aufgabe des vorbereitenden geographischen Unterrichtes mit ist, diejenigen äußern, täglich aus wirklich anschaubaren Erscheinungen auf der Erde und am Himmel, welche in der mathematischen Geographie ihre wissenschaftliche Erklärung finden, den Kindern zum Bewusstsein zu bringen. Es würden demnach folgende Gegenstände ihre Erörterung hier finden: der Horizont, die Weltgegenden, die scheinbare tägliche Bewegung der Sonne und ihr Einfluss auf die Länge der Tage und der Veränderung der Jahreszeiten, Erscheinungen, welche der Lauf des Mondes darbietet, Erscheinungen, welche am gestirnten Himmel wahrgenommen werden u. s. f. Alles dies soll auf dieser Lehrstufe nur insoweit Gegenstand des Gespräches zwischen Lehrer und Schüler und der Belehrung überhaupt ausmachen, als es von jedem Menschen mit gesunden Sinnen wirklich wahrgenommen werden kann. Es ist hier nicht die Rede von dem, was man gewöhnlich „mathematische Geographie" zu nennen pflegt; doch ist das, was hier gegeben wird, eine ebenso zweckmäßige als nothwendige Vorbereitung für jene (Bormann). — b) Zeichnungen auf der Schultafel. Von wahrhaft überraschender Wirkung ist das allmähliche Entstehenlassen einer Karte des zu behandelnden Landes, Flussgebietes, Gebirges &c. an der Wandtafel während des Unterrichtes. Die einfachsten Striche genügen; Namen werden nicht eingetragen. Der Lehrer führt die Zeichnungen auf der Wandtafel aus, die Kinder in ihren Heften. Es werden auf diese Weise Grundrisse des Schulzimmers, des Schulhauses, der nächsten Umgebung, des ganzen Heimatsortes, Karten der weiteren Umgebung mit ihren Bächen, Flüssen, Bergen, Straßen, Eisenbahnen u. s. w. entworfen. Der Lehrer muss außer einiger Fertigkeit im Zeichnen auch eine genaue Sachkenntnis besitzen, und die Gegend, in welcher seine Schule liegt, aus eigener Anschauung kennen, er muss mit eigenen Augen gesehen, gemessen und beobachtet haben, was er den Schülern anschaulich vorführen will. c) Die Karten. Plankarten sind geeignet, die größten, wie die kleinsten Erdräume darzustellen. Die meisten Schul-Wandkarten geben zuviel Detail, das nicht gelehrt werden kann und die klare Anschauung des Nothwendigen behindert, so dass die Worte Alexanders von Humboldt von den Kartographen noch immer nicht nach Gebühr gewürdigt werden, die Worte: „Nur leer scheinende Karten prägen sich im Gedächtnisse ein. Die vielen geographischen Mittel, Zahlenverhältnisse von Höhen und Temperaturen, geognostische Redensarten, Anhäufung von Populationslisten und anderen statistischen Angaben werden allmählich die Karten in Lesebücher verwandeln und sind mir ein Greuel. Alle Übersicht verschwindet." — Obwohl das Kartenzeichnen von Seite des Schülers von anerkannt hohem Nutzen ist, so hat es doch einen Übelstand darin, dass es bei seiner Schwierigkeit viel Zeit in Anspruch nimmt und nur geringe Resultate ergibt. Dagegen ist es unerlässlich, den Schülern das Kartenlesen beizubringen, welches bei guten Kartenbildern den Lehrern viele Worte erspart. — d) Die Globen oder künstlichen Erdkugeln sind die vollkommensten und anschaulichsten Miniaturbilder der Erdkugel (respective Mond und Himmelskugel) in ihrer Totalität; aber auch diese müssen eine entsprechende Größe haben und dürfen nicht zu viel Detail enthalten, besonders müssen die Reliefgloben, welche der Terrainkunde dienen, eine besondere Größe

haben. Tellurien und Planetarien sind in sich bewegliche Verbindungen von Globen zu astronomisch-geographischen Zwecken. — Über den Lehrgang beim geographischen Unterricht sagt Dittes: „Beginnen muſs man ohne Zweifel mit der Orientierung nach den Weltgegenden, zuerst nach vieren, dann nach achten (die genauere Bestimmung der Weltgegenden überlasse man dem eigentlichen geographischen Unterrichte). Hierbei muſs selbstverständlich vom Laufe und von den Stellungen der Sonne gesprochen werden, es sind aber auch im Schulzimmer, in der Umgebung des Schulhauses, im Heimatsorte, dann auf Excursionen die Weltgegenden an bestimmten Punkten nachzuweisen und einzuüben. Die Topographie wird natürlich vom Schulhause aus in die nächste Nachbarschaft, dann auf die wichtigsten Punkte und Gebäude des Heimatsortes übergehen und einen ersten Abschluſs in der Übersicht des gesammten Heimatsortes finden; Beschreibung und zeichnende Darstellung der Wege, welche verschiedene Kinder zwischen Wohnhaus und Schule zu machen haben, dient zur gehörigen Orientierung. Allmählich geht man dann zur Beschreibung der Umgebungen des Heimatsortes, des Kreises und zu einigen Andeutungen über die Provinz und das Vaterland, wobei die von der Heimat ausgehenden Straßen, Eisenbahnen, Flüsse zur Führung dienen. In ähnlicher Weise schreitet man von der Betrachtung des einzelnen Baches, Sees, Berges, einer bestimmten Landschaft mit ihren Gärten, Feldern, Wäldern u. s. w. zu einem kleineren und größeren Fluſsgebiete, Gebirgszug, einer weiten Ebene u. s. w. fort. Von der Familie geht man zur Gemeinde, zum Bezirke u. s. w., von der Beschreibung einzelner im Orte vertretener Berufsarten und der hier erzeugten Natur- und Kunstproducte zu Andeutungen über die Gesellschaftsclassen überhaupt, über Gewerbe, Handel, Verkehr in größerem Maßstabe. — Was die weltkundlichen Elemente betrifft, so liegen zunächst die Tages- und Jahreszeiten, welche in der dritten Classe an verschiedenen Tagen des Jahres concret nachzuweisen, in der vierten übersichtlich zusammenzufassen sind; in der letzteren können auch über den Lauf und die Gestalten des Mondes, sowie über den Sternhimmel (großer Bär, Polarstern) einige Gespräche gehalten werden." Nachdem von der Umgegend der Schüler ein Kartenbild entworfen worden ist, haben sie gelernt, wie die Wirklichkeit auf der Karte aussieht; und sind dadurch auch im Stande, bei der Anschauung des Kartenbildes irgend eines Landes sich von demselben eine möglichst entsprechende Vorstellung zu machen. Nothwendig ist es daher, daſs der Lehrer die Schüler zum richtigen Verständnis der Karte bringt und dies geschieht hauptsächlich dann, wenn er ihnen die Bedeutung der verschiedenen Striche, Linien, Zeichen und Farben erklärt und sie zur Übung in der richtigen und lebendigen Vorstellung der durch die geographischen Zeichen angedeuteten Gegenstände führt. Schüler, welche die Wandkarte der Heimat kennen, werden ohne Mühe in das Verständnis einer mit dieser analog ausgeführten Karte der Provinz eingeführt werden, da die meisten Zeichen bereits bekannt sind und die Erklärung sich nur auf diejenigen Zeichen beschränken kann, welche auf der Karte der heimatlichen Gegend nicht vertreten sind. Hiebei müssen allerdings vor allem die Himmelsgegenden auf derselben Karte bestimmt werden. Dann gibt der Lehrer an, mit welchen Farben das Flachland, die Niederungen, Ebenen, breiten Fluſsthäler angedeutet, wie Berg- und Hügelland, Hochgebirge und Berggipfel dargestellt sind, desgleichen bei Seen, Teichen und Sümpfen, Waldungen, Ackerland, unfruchtbaren Strecken u. dgl. Nachdem man dadurch das richtige Verständnis der Karte bewirkt hat, trachte man dem Schüler eine richtige Vorstellung von dem Aussehen der Provinz im Ganzen, als auch von ihren Theilen, z. B. Gebirgen, Seen u. s. w. zu geben, wobei der Lehrer immer an bereits Bekanntes anknüpfe und die Gebirgszüge mit den Bergen oder Gebirgen der Heimat vergleicht. So wird die richtig entstandene Karte eine Ergänzung des Lesebuchs

Literatur: G. A. v. Klöden, Handbuch der Erdkunde. Berlin 1877. — H. A. Daniel, Handbuch der Geographie. 4 Bde. Leipzig. 1882. — Derselbe, Illustriertes, kleineres Hand-

buch der Geographie. Leipzig. 1882. — Derselbe, Lehrbuch der Geographie für höhere Unterrichtsanstalten. Halle, 1880. — W. Pütz, Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung. Freiburg. 1879. — Derselbe, Leitfaden beim Unterricht der vergleichenden Erdbeschreibung. Freiburg. 1878. — E. v. Seydlitz, Schulgeographie. Breslau 1881. — Derselbe, Kleine Schulgeographie. Breslau. 1881. — H. Cassian, Lehrbuch der allgemeinen Geographie, in 4 Abtheilungen für Gymnasien und höhere Lehranstalten. Frankfurt 1873. — C. F. V. Hoffmann, Die Erde und ihre Bewohner. Stuttgart 1867. — Reuschle, Beschreibende Geographie. Stuttgart. 1872. — H. Guthe, Lehrbuch der Geographie für die mittleren und oberen Classen höherer Bildungsanstalten, sowie zum Selbstunterricht. Hannover 1879. — Th. Dielitz und Heinrichs, Grundriss der Geographie für höhere Lehranstalten, Altenburg. 1873. — A Lüben, Leitfaden zu einem methodischen Unterrichte in der Geographie für Bürgerschulen, mit vielen Aufgaben zu mündlicher und schriftlicher Lösung. Berlin. 1880. — J. L. Ebensperger, Methodischer Leitfaden in der Erd- und Himmelsbeschreibung, neu herausgegeben von einem praktischen Schulmanne. München 1868. — E. Behm, Geographisches Jahrbuch. Gotha, seit 1867 jährlich 1 Bd. — J. Rey, Himmel und Erde. Zürich 1868. — A. Schöppner, Hausschatz der Länder- und Völkerkunde. Leipzig. 1876. — H Oberländer, Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritter'schen Schule historisch und methodologisch beleuchtet. Grimma 1879. — K. Bormann, Grundzüge der Erdbeschreibung, mit besonderer Rücksicht auf Natur und Völkerleben. Leipzig. 1873. — A. Möbus, Geographischer Leitfaden für Bürgerschulen. Berlin. 1880. — F A. Finger, Anweisung zum Unterricht in der Heimatskunde, gegeben an dem Beispiele der Gegend von Weinheim an der Bergstraße. Berlin. 1880. — T. Cotta, Die Heimatskunde für Berlin. Berlin. 1873. — A. v. Humboldt, „Kosmos" und „Ansichten der Natur". Stuttgart. 1870. — Ritter, Geographisch-statistisches Lexikon. Redigirt vou Otto Henne Am Rhyn. Leipzig. 1874. — A. Diesterweg, Populäre Himmelskunde und ast onomische Geographie. Hersg. Strübing. Berlin. 1379. — A. Balbi, Erdbeschreibung. Hersg. C. Arents. 2 Bde. Wien. 1878. — A. Hummel, Handbuch der Erdkunde. Leipzig. 1876. — F. H. Ungewitter, Erdbeschreibung und Staatenkunde. 2 Bde. Dresden. 1879. — A. Zacharia, Lehrbuch der Erdbeschreibung. 2 Thle. Leipzig. 1872. — O. Peschel, Abhandlungen zur Erd- und Völkerkunde. Hersg von J. Löwenberg. 3 Bde. Leipzig. 1879. — Derselbe, Phys. Erdkunde. Hersg. G. Leipoldt. 2 Bde. Leipzig. 1880. — Derselbe, Geschichte der Erdkunde bis auf A. v. Humboldt und C. Ritter. Hersg. S. Ruge. München. 1877. —

Geometrie ist die Lehre von den Raumgrößen und ihren Verbindungen. Als solche ist sie ein Theil der Mathematik. Das Wort „Geometrie" ist griechischen Ursprunges und bedeutet: „Erdmeßkunst". Herodot und Aristoteles suchen die Anfänge der Geometrie bei den alten Ägyptiern und Chaldäern, worauf bei jenen schon die Natur des Landes hinweist, welches durch die Nilüberschwemmungen häufige Vermessungen der überschwemmten Gebiete zum Behufe der Regulierung der Abgaben nothwendig machte. Der erste uns bekannte Gelehrte, der sich mit der Geometrie beschäftigte, war Thales von Milet (geb. 639 v. Chr.); derselbe gieng nach Ägypten, um sich dort in der Mathematik zu vervollkommnen; er selbst lehrte die dortigen Priester die Höhe der Pyramiden aus deren Schatten bemessen. Von ihm rührt der Satz, dass jeder Peripheriewinkel im Halbkreise ein rechter sei. Nach seiner Rückkehr gründete er in Milet eine Schule (die jonische). Als Wissenschaft wurde die Geometrie bei den Griechen bedeutend gepflegt. Pythagoras (580—471 v. Chr.), ein Schüler des Thales, welcher ebenfalls Ägypten besucht hatte, gab der Geometrie zuerst eine wissenschaftliche Grundlage. Er fand den bekannten und nach ihm benannten Lehrsatz, auch waren ihm die regelmäßigen Körper bekannt. Hippokrates von Chios (450 v. Chr.), welcher die bisher bekannten Kenntnisse ordnete und die Anfänge der Geometrie niederschrieb, fand den Satz, durch welchen der Inhalt einer durch zwei Kreisbogen begrenzten Figur bestimmt wird. (Hippokratische Monde.) Plato (429—347 v. Chr.) gieng zuerst, dem Beispiele seiner Vorgänger folgend, nach Ägypten, besuchte sodann die pythagoräische Schule und gründete in Athen die nach ihm benannte Schule, welcher die Geometrie die wichtigsten Erfindungen verdankt, namentlich die Anfänge der Lehre von den Kegelschnittslinien, die Anwendung der geometrischen Orte zur Lösung von Aufgaben und die vollständige Lehre von den regelmäßigen Körpern. Euklid (um 285 v. Chr.), ein Schüler des Sokrates, hinterließ uns in seinen aus 13 Büchern bestehenden

Elementen der Geometrie eines der schönsten Denkmale des griechischen Scharfsinnes. Seine streng wissenschaftliche Behandlung des Stoffes ist für alle Zeiten mustergiltig. Sein Werk wurde durch den Engländer Bath im 12. Jahrhunderte n. Chr. entdeckt und ins Lateinische übersetzt. In England dienen noch jetzt seine Elemente fast allgemein als Lehrbuch. Archimedes (287—212 v. Chr.) hat viele merkwürdige Entdeckungen gemacht. Er beschäftigte sich auch mit der Statik und Hydrostatik, als deren Begründer er zu betrachten ist. Viele seiner Untersuchungen gehören der höheren Geometrie an. Er bestimmte den Flächeninhalt gerad- und krummliniger Flächen und den Werth von π auf $3^1/_7$ oder $^{22}/_7$. Sein tragisches Ende bei der Belagerung von Syrakus ist allgemein bekannt. Apollonius von Pergä (247 v. Chr.) arbeitete im selben Sinne wie Archimedes. Von ihm stammt die nach ihm benannte Aufgabe, aus drei gegebenen einzelnen Punkten, Geraden oder Kreisen eine Kreislinie zu zeichnen, welche durch die gegebenen Punkte geht und die gegebenen Geraden oder Kreise tangiert. Die letztgenannten drei Gelehrten: Euklid, Archimedes und Apollonius gehörten der alexandrinischen Schule an, welche die ägyptischen Könige nach dem Tode Alexanders des Großen in Alexandria errichteten. Die Bibliothek dieser Schule, welche an 700.000 lateinische und griechische Bände enthielt, verbrannte bei dem großen Brande im Jahre 46 v. Chr. Später kamen einige Überreste derselben an die Araber, die sich aber mehr mit der Arithmetik als mit der Geometrie beschäftigten. Ptolomäus (125 n. Chr.), Pappus (375 n. Chr.) und Menelaus (100 n. Chr.) haben wertvolle Sammlungen von mathematischen Lehrsätzen, Aufgaben und deren Lösungen hinterlassen. Ptolomäus schrieb den Almagest, ein großes Werk über Astronomie, und wurde der Schöpfer der Trigonometrie. Der in der Geometrie bekannte Lehrsatz von Menelaus bezieht sich auf die Transversalen im Dreieck und der Lehrsatz von Pappus handelt von der Summierung der Parallelogramme in einer Weise, welche den pythagoräischen Lehrsatz als einen speziellen Fall erscheinen läßt. In den lebhaften kirchlichen und politischen Wirren der Folgezeit konnte die Mathematik nicht gedeihen; nur bei den Arabern wurde sie gepflegt und namentlich die Trigonometrie weiter gebildet. Ähnlich wie früher nach Ägypten wanderten jetzt viele zu den Arabern nach Spanien, um die Mathematik zu lernen. Die Wissenschaft begann im Abendlande immer mehr und mehr Wurzel zu fassen und erhielt eine neue Richtung, namentlich als Vieta (1504—1603) das Zifferrechnen, Kepler (1571—1651) den Begriff des unendlich kleinen und Descartes (Cartesius 1595—1650) die analytische Geometrie einführte. Durch Vereinigung der Geometrie mit der Algebra machte die ganze Mathematik große Fortschritte; es bildete sich die höhere Mathematik und man erlangte in der Geometrie eine bis dahin unbekannte Allgemeinheit. Zu den wichtigsten Geometern dieser Zeit gehören Huygens (1629—1695), Bernoulli und Euler (geb. zu Basel im Jahre 1707, gest. in Petersburg im Jahre 1783), welch letzterer einer der größten Mathematiker aller Zeiten und Völker ist. Neben dieser höheren Geometrie wurde auch die altgriechische gepflegt, damit man durch neue Methoden eine Einheit und Allgemeinheit erlange. In diesem Sinne arbeiteten Pascal (1632—1663) Carnot (1753—1823) und Monge (1746—1818), welcher der Gründer der descriptiven Geometrie wurde. Durch Vereinigung der darstellenden (descriptiven) Geometrie mit der altgriechischen entstand die neue Geometrie (Geometrie der Lage), an deren Vervollkommnung viele Gelehrte, namentlich Franzosen und Deutsche, arbeiten.

Die Geometrie theilt man ein in die niedere und in die höhere. Gegenstand der ersteren ist die Gerade, der Kreis und aus diesen beiden entstandene Flächen und Körper, während die höhere auch noch von anderen Curven und Flächen und aus diesen entstandenen Körpern handelt. Die Geodäsie (praktische Meßkunst) befaßt sich mit dem wirklichen Ausmessen von Liegenschaften, Höhen u. s. f. und auch mit dem Planzeichnen.

Die synthetische Geometrie bestimmt die Raumgröße und ihre Eigenschaften durch Construction. Die analytische durch Rechnung. Die darstellende (descriptive Geometrie) behandelt die Gestalt und Lage der Raumgrößen und lehrt die graphische Darstellung derselben nach geometrischen Grundsätzen. Die s. g. neuere Geometrie (Geometrie der Lage) sieht im allgemeinen von dem Begriffe des Maßes ab und entwickelt ihre Sätze in der allgemeinsten und umfassendsten Form. Die niedere Geometrie zerfällt in die Planimetrie, welche Raumgebilde behandelt, die in einer Ebene liegen, in die Stereometrie oder die Lehre von den Körpern und in die Trigonometrie, welche die Berechnung von Dreiecken lehrt und wieder in die ebene oder sphärische Trigonometrie eingetheilt wird, je nachdem diese Dreiecke geradlinige (also eben sind) oder auf der Kugeloberfläche liegen. — Auch die analytische Geometrie wird in jene der Ebene und jene des Raumes eingetheilt. — An den Raumgrößen ist Form und Größe zu unterscheiden. Man könnte also, je nachdem die Betrachtung der einen oder der anderen vorwaltet, eine geometrische Größen- und eine geometrische Formenlehre unterscheiden. Den Namen geometrische Formenlehre (siehe diese) nimmt man aber in einem anderen Sinne, da beim geometrischen Unterrichte an Volksschulen auch die Größenverhältnisse berücksichtigt werden müssen

Der wesentliche Zweck des geometrischen Unterrichtes ist die formale Bildung der Schüler. Der geometrische Lehrstoff, durch dessen Behandlung die geistige Thätigkeit der Schüler gehoben werden soll, muss aber so gewählt werden, dass die Geometrie auch ihre zweite Aufgabe erfüllen kann, den Bedürfnissen des praktischen Lebens zu dienen. Das geometrische Wissen, das die Schüler aus der Schule mitbringen, kommt aber weniger in Betracht, als der Grad der allgemeinen geistigen Ausbildung, der Sinn für Wissenschaft überhaupt, so wie die Befähigung, klar und logisch zu denken. In der Mathematik im allgemeinen und in der Geometrie insbesondere erfordert das Auffinden der Beweise und das Lösen der Aufgaben mannigfache Combinationen früher erwiesener Wahrheiten; unter der großen Anzahl derselben sind jedoch nur bestimmte Zusammenstellungen geeignet, zum Beweise oder zur Lösung zu dienen. Weil dabei das Vermögen, aus allen möglichen Combinationen die passendsten zu finden am meisten geübt wird und weil überdies alle Schlüsse, ohne die kein Schritt in der Geometrie gemacht werden kann, streng logisch und in regelrechter Form vorgebracht werden müssen, so gebührt der Geometrie gewiss der Vorzug, das Schlussvermögen zu bilden. Die systematische Geometrie geht von einigen wenigen Grundbegriffen aus und leitet aus ihnen in streng logischer Schlussfolgerung die Lehrsätze ab. Sie stellt an den Schüler einerseits die Anforderung, sich mit diesen Sätzen und ihren Anwendungen vertraut zu machen, andererseits verlangt sie von ihm, den nothwendigen inneren Zusammenhang der Sätze zu erkennen und dieselben als die richtigen Prämissen für weitere Schlussfolgerungen (Lehrsätze) zu gebrauchen. Es ist wohl klar, daß es ganz unangemessen ist, dem jugendlichen Geiste gleichzeitig zweierlei zuzumuthen: die erste Orientierung in den geometrischen Gebilden zu gewinnen und die strenge Abfolge des wissenschaftlichen Systems zu erfassen und sich anzueignen. Es ist demnach geboten, dem Schüler in dem Alter, in welchem die Einbildung vorherrscht, also für Schüler der Unterclassen der Mittelschulen (Gymnasien und Realschulen) — die geometrischen Größen zuerst in ihren einfachsten Beziehungen vorzuführen, damit er sich mit ihnen leicht vertraut mache und in mannigfaltigen Übungen, bei welchen Hand, Auge und Verstand beschäftigt sind, mit denselben operieren lerne, um auf Grund der in solcher Weise erworbenen Kenntnisse den weitergehenden Anforderungen beim geometrischen Unterrichte in den oberen Classen gewachsen zu sein. Der geometrische Unterricht in den Unterclassen der Mittelschulen hat demnach vorzugsweise einen propädeutischen (vorbereitenden) Charakter. Der Lehrstoff bezieht sich auf die Elemente der Planimetrie und Stereometrie einschließlich der Flächen- und Körperberechnung, wozu an den Unterrealschulen

noch das geometrische Zeichnen hinzutritt. Die Gedanken der Schüler müssen von der ersten Stunde an so geleitet werden, dass sie in gemeinsamer Thätigkeit mit dem Lehrer auf anschaulichem Wege allmählich die geometrischen Begriffe verarbeiten und die richtigen Folgerungen vollziehen lernen. In dem Maße, als bei dem Schüler aus einer seiner Entwickelung entsprechenden Beschäftigung mit dem Gegenstande das Vertrauen in die eigene Kraft geweckt und gesteigert wird, wächst auch sein Interesse für den Gegenstand und der Erfolg des Unterrichtes wird immer mehr gesichert. Nachdem die Schüler die Kenntnis einer gewissen Anzahl von Lehrsätzen, sowie eine Reihe von Sätzen über die geometrischen Orte erlangt haben, kann das Interesse derselben durch das Lösen von geometrischen Aufgaben (hauptsächlich Constructionsaufgaben) unter der Leitung des Lehrers gefördert werden. Um zur Lösung geometrischer Aufgaben zu gelangen, gibt es 4 Hauptwege: die Auflösung durch 1. Analogie, 2. Reduction (auf schon gelöste Aufgaben), 3. Lehrsätze und 4. geometrische Orte. F r i t z K a s e l i t z, Rector in Berlin, sagt: Der Unterricht in der Geometrie wirkt nur dann grundlegend, wenn er den Schwerpunkt auf die Übung im Lösen geometrischer Aufgaben legt, und zwar handelt es sich dabei nicht darum, dass man den Schüler gerade die im praktischen Leben möglicherweise vorkommenden Aufgaben lösen lehrt, — denn wer möchte bestimmen, welche praktischen Bedürfnisse wohl einmal jeder Schüler nach der verschiedenen Wahl seines Berufes haben wird? — sondern dass man durch Übungen in ihnen die Kraft weckt, später selbstthätig und productiv in jedem etwa vorkommenden Fall sich selbst helfen zu können. — D e r L e h r s t o f f d e r G e o m e t r i e i n d e n O b e r c l a s s e n d e r M i t t e l s c h u l e n (Obergymnasien und Oberrealschulen) bezieht sich auf die streng wissenschaftliche Behandlung der Planimetrie, ebenen Trigonometrie und Stereometrie und auf die Grundlehren der analytischen Geometrie der Ebene und der sphärischen Trigonometrie. Durch den geometrischen Unterricht in den Unterclassen haben die Schüler bereits eine solche Vorbildung erlangt, dass der Unterricht in den Oberclassen einen wissenschaftlichen Charakter annehmen kann. Bei dem ganzen Unterrichte in der Geometrie an den Oberclassen möge sich der Lehrer gegenwärtig halten, dass eine umfassende Kenntnis geometrischer Sätze und Beweise, selbst wenn die letzteren verstanden sind, noch nicht für mathematische Bildung angesehen werden kann, sondern dass hiezu noch die Fähigkeit erfordert wird, für Lehrsätze und Aufgaben, welche unmittelbare und einfache Anwendungen bereits verstandener und gekannter Lehrsätze sind, selbst die Beweise und Auflösungen zu finden. Sonach muss beim geometrischen Unterrichte ein vorzügliches Gewicht darauf gelegt werden, an die erschlossenen Wahrheiten sofort Aufgaben zur selbständigen Lösung anzuschließen, um die Kräfte der Schüler und zwar nicht nur der begabteren entsprechend zu spannen und zu stärken. Soll aber dieser Zweck erreicht werden, so bedarf der geometrische Übungsstoff einer streng methodischen Behandlung ebenso wie der Lehrstoff, und es ist nothwendig, die Grundsätze der Geometrie in präciser Form zu entwickeln, um den Schüler mit den Hilfsmitteln geometrischer Construction gehörig bekannt zu machen und die Selbständigkeit geometrischer Übungen in geregelter und rationeller Weise zu ermöglichen. Bevor wir über die M e t h o d e d e s g e o m e t r i s c h e n U n t e r r i c h t e s an den Oberclassen sprechen, müssen wir zuvor einen Blick auf die Geschichte der Methodik der Geometrie werfen. Da stößt man zunächst auf zwei einander diametral gegenüberstehende Richtungen. Die eine nimmt die geometrischen Lehrsätze als etwas Gegebenes an und beschränkt sich lediglich auf die Begründung derselben oder auf die Beweisführung; während die andere das Auffinden der geometrischen Wahrheiten als ihre Hauptaufgabe ansieht. Jene war nach dem Vorgange des Euklid Jahrhunderte hindurch allein bekannt und allein im Gebrauche; sie wird gewöhnlich die e u k l i d i s c h e genannt. Diese trat in neuerer Zeit unter dem Namen der g e n e t i s c h e n auf; nahe verwandt ist ihr die c o n s t r u c t i v e Methode. Die Beweise bei der euklidischen Methode sind

entweder synthetisch oder analytisch. Bei der synthetischen Methode schließt man von der Voraussetzung ausgehend durch Combination früherer Sätze auf neue Wahrheiten, bis man zur Behauptung gelangt. Der Beweis wird also aus seinen Gründen zusammengesetzt und aufgebaut. Bei der analytischen Methode geht man von der Behauptung aus, sucht die Bedingungen, aus deren Erfüllung sich die Wahrheit ergibt, bis man endlich zu solchen Bedingungen gelangt, die unmittelbar in der Voraussetzung gegeben sind. Die Behauptung wird also unmittelbar auf ihre Bedingungen zurückgeführt, der Beweis in dieselben aufgelöst. Sowohl die synthetische als auch die analytische Methode können nun entweder in heuristischer oder in dogmatischer Methode behandelt werden, und darnach ist wieder zwischen einer heuristischen und dogmatischen Methode zu unterscheiden. Die dogmatische Methode beweist die Lehrsätze vor und verlangt, dass der Schüler dieselben nachbeweise, nachmache. Sie überläſst also dem Schüler nur die Reproduction. Die heuristische Methode verlangt, der Schüler solle mit mehr oder weniger Unterstützung des Lehrers den Beweis selbst finden; sie kann daher wesentlich nur Sache des mündlichen Unterrichtes, des persönlichen Verkehres zwischen Lehrer und Schüler sein. Man unterscheidet demnach in der euklidischen Richtung 4 verschiedene Methoden: 1. Die synthetisch-dogmatische (der Satz ist gegeben; der Beweis schließt vorwärts von der Voraussetzung auf die Behauptung und wird vom Lehrer vorbewiesen); 2. die analytisch-dogmatische (der Satz ist gegeben; der Beweis schließt von der Behauptung auf die Voraussetzung zurück und wird vom Lehrer vorbewiesen); 3. die synthetisch-heuristische (der Satz ist gegeben; der Beweis schließt vorwärts von der Voraussetzung auf die Behauptung und wird vom Schüler gefunden); 4. die analytisch-heuristische (der Satz ist gegeben; der Beweis schließt von der Behauptung auf die Voraussetzung zurück und wird vom Schüler gefunden). Diesen gegenüber stehen die genetische und constructive Methode. Die genetische Methode besteht darin, dass man mit einer einfachen Zusammenstellung von Raumgrößen, zu der man im Fortschritt des Systems gelangt ist, eine aus ihr sich mehr oder weniger natürlich ergebende Verwandlung vornimmt und so allmählich aus ihr andere Figuren entstehen läſst. Verfolgt man nun, was hierbei aus den einzelnen Stücken wird, so erkennt man leicht den Grund und die Abhängigkeit dieser Veränderungen, hält man dann an einem besonderen Punkte inne und betrachtet die hervorgegangene Figur als eine für sich bestehende, so kann man die daran sich zeigenden Eigenschaften in Form von Lehrsätzen aussprechen. Man läſst also den Satz aus seinen Gründen entstehen, indem er sich am Ende einer ihn zugleich begründenden Entwickelung ergibt. Die constructive Methode hat viel verwandtes mit der genetischen. Sie geht stets von einer bekannten Wahrheit aus und findet die geometrischen Lehrsätze zeichnend oder construierend. — Was die Behandlungsart des geometrischen Unterrichtes in den Oberclassen anbelangt, so kann man die euklidische Methode namentlich bei der Beweisführung nicht entbehren. Die rein synthetische Methode aber, nach welcher man von dort ausgeht (vom Satze), wohin man nach der genetischen erst gelangen will, legt alles bloß darauf an, dass die Richtigkeit des Satzes anerkannt werde; sie reicht nicht hin, dem Schüler jedesmal die nöthige Klarheit über den inneren Zusammenhang der einzelnen Sätze zu verschaffen, könnte vielmehr die Geometrie als ein starres Gefüge von unverrückbaren Sätzen erscheinen lassen. Soll sich dem Schüler die Einsicht in den inneren Zusammenhang erschließen, so wird erfordert, dass dieser den Satz in logischer Abfolge aus dem Grunde gleichsam entstehen sehe, und sich hiedurch auch bewuſst werde, wie und warum ein Beweis einem Satze entspreche. Demnach wird von den Behandlungsarten der Geometrie die genetische beim Unterrichte im engeren Sinne (wenigstens bei schwierigeren Punkten), die analytische bei Behandlung von Aufgaben, und die synthetische, weil sie nur den Beweis und in bündigster Form hinstellt, bei der Wiederholung am angemessen-

sten zur Geltung kommen. Schließlich wollen wir noch einiges über die **analytische Behandlung von Aufgaben** erwähnen. Jede geometrische Aufgabe besteht a) aus der eigentlichen Aufgabe, b) aus der Analysis, c) aus der Construction, d) aus dem Beweise und e) aus der Determination. Der Gang der **Analysis** ist im wesentlichen folgender: Man betrachtet die Aufgabe als schon gelöst, d. h. man construiert sich irgend eine Figur, welche der verlangten gleichartig ist. (Die construierte Figur kann natürlich der zu suchenden nur ähnlich sein.) In dieser Figur unterscheidet man die gegebenen und die gesuchten Stücke von einander und stellt diejenigen gegebenen Stücke, welche nicht directe Bestimmungsstücke der Figur sind, ausdrücklich dar. Dabei sucht man diese gegebenen Stücke in möglichst enge Verbindung mit einander zu setzen, vermeidet aber in jedem Falle, dass durch die Darstellung solcher indirecter Bestimmungsstücke irgend ein bekannter Theil der Figur beseitigt werde. Nunmehr setzt man die Punkte, welche sich durch die Darstellung der indirecten Bestimmungsstücke ergeben haben, zu den der Lage nach bereits bekannten Punkten in Beziehung. In den meisten Fällen entstehen dadurch neue Figuren, und man untersucht nun, ob man irgend eine dieser Figuren construieren kann, oder ob sich vermittelst irgend eines geometrischen Satzes erkennen läßst, wie die gesuchten Punkte aus den gegebenen gefunden werden können. Entweder gelingt es, einen unmittelbaren Lehrsatz der Geometrie zur Anwendung zu bringen, oder es lassen sich für einen Punkt zwei geometrische Orte finden, auf denen der Punkt zugleich liegen muss, oder es läßst sich das zu Suchende durch Reduction auf eine frühere Aufgabe, oder durch Analogie mit einer früheren finden. Nach der Analysis folgt die **Construction**. Der **Beweis**, dass die gestellte Aufgabe richtig gelöst wurde folgt gewöhnlich aus Analysis derart, dass man rückwärts schreitend, die Gründe der Analysis in verkehrter Ordnung anführt. Mit dem Beweise ist oft die **Determination**, d. i. die Ermittelung, ob die gegebene Aufgabe eine, mehrere oder keine Auflösung zuläßst und unter welchen Bedingungen jeder dieser Fälle eintritt, verbunden.

Literatur: Chasles. Geschichte der Geometrie. Aus dem Französischen übersetzt von F. L. A. Sohnke. — R. **Baltzer**: Elemente d. Mathematik. II. Bd. Planimetrie, Stereometrie, Trigonometrie. 5. Aufl. Leipzig 1878. — Joh. R. **Boymann**, Lehrbuch der Mathematik für Gymnasien, Realschulen und andere Lehranstalten. 1. Theil: Ebene Geometrie. 2. Theil: Ebene Trigonometrie und Geometrie des Raumes. Düsseldorf 1880. — Herm. **Gerlach**, Lehrbuch der Mathematik für Schul- und Selbstunterricht. II. Theil: Planimetrie. Dessau 1876. IV. Theil: Ebene Trigonometrie, Stereometrie und sphärische Trigonometrie. Dessau 1879. — **Haller v. Hallerstein**, Lehrbuch der Elementarmathematik. II. Theil. Geometrie. 8. Aufl. Herausg. v. Maier. Berlin 1877. — L. **Kambly**, Elementarmathematik für den Schulgebrauch bearbeitet. II. Theil: Planimetrie (37. Aufl.) — III. Theil: Ebene und sphärische Trigonometrie (10. Aufl.) IV. Theil: Stereometrie (10. Aufl.). Breslau. 1869—1876. — A. **Wiegand**, Lehrbuch der Mathematik. 1. 2. und 3. Cursus der Planimetrie. Lehrbuch der ebenen Trigonometrie (10. Aufl.), Lehrbuch der Stereometrie (8. Aufl.). Halle. 1880. — Theodor **Wittstein**, Lehrbuch der Elementar-Mathematik. 1. Band, 2. Abthlg. Planimetrie (7. Aufl.); 2. Band, 1. Abthlg. Ebene Trigonometrie (3. Aufl.); 2. Band, 2. Abthlg. Stereometrie (4. Aufl.); III. Band 1. Abtheilg., Anfangsgründe der Analysis und der analytischen Geometrie. Hannover. 1879. — Wilhelm **Adam**, Lehr- und Handbuch der Flächen- und Körperberechnung. 5. Aufl. Langensalza 1878. — Et. **Bartl**, Sammlung von Rechnungsaufgaben aus der Planimetrie und Stereometrie. Prag 1879. — v. **Nagel**, Die ebene Geometrie. 2. Auflage. Ulm. 1876. — Geometrische Analysis, 2. Aufl. Ulm 1876. — Franz **Močnik**, Geometrische Anschauungslehre f. Untergymnasien. I. Abthlg. II. Abthlg. Wien. 1880. — **Derselbe**, Lehrbuch der Geometrie für die oberen Classen der Mittelschulen. 1880. — **Derselbe**, Lehrbuch der Geometrie für Lehrerbildungsanstalten. Wien 1878. — **Derselbe**, Geometrische Formenlehre für Lehrerinnenbildungsanstalten. Wien. 1878. — Carl **Spitz**, Lehrbuch der ebenen Geometrie mit 800 Übungsaufgaben. Leipzig 1881. — Lehrbuch der ebenen Trigonometrie — Lehrbuch der sphärischen Trigonometrie. 1875 — Lehrbuch der Stereometrie. 1875. — Lehrbuch der Polygonometrie. 1866. — W. **Fiedler**, Die Elemente der neueren Geometrie. Leipzig. 1862.

Geometrische Formenlehre ist die vorherrschend auf der Anschauung gegründete Geometrie, welche auf wissenschaftliche Strenge verzichtet und in der Volksschule gelehrt wird. Die Geometrie umfasst das Gebiet der räumlichen Formen, deren Auffassung für die Ausbildung des menschlichen Geistes von der größten Wichtigkeit ist. Ihre pädagogische Bedeutung weist ihr eine Stelle auch unter den Lehrgegenständen der Volksschule an, trotzdem es sehr lange gedauert hatte, ehe sie in den Unterrichtskreis dieser Schulen Eingang gefunden hatte. Vor Pestalozzi lehrte man die Geometrie nur auf Universitäten und in höheren Schulen. Man folgte dem wissenschaftlichen, demonstrativen Lehrgange des Euklid und glaubte durch Explication und Interpretation seiner Elemente (s. Geometrie, wie überhaupt auf diesen Artikel verwiesen werden muss) auch die Jugend in die Geometrie einführen zu können. Euklids Elemente waren aber für Männer geschrieben, die schon mathematische Kenntnisse besaßen, sein Buch war kein Schulbuch, sondern ein logisches Kunstwerk, dessen Auffassung einen gereiften Verstand voraussetzte. Dass die Euklidische Methode für den ersten geometrischen Unterricht selbst an höheren Schulen nicht passe, davon überzeugte man sich an dessen Erfolglosigkeit. Erst die Pestalozzi'sche Schule machte die Geometrie auch jüngeren zugänglich, indem sie die Raumformenlehre entdeckte, wie sie denn überhaupt die abstracte Wissenschaft elementarisierte. Dem natürlichen Entwickelungsgang der Wissenschaften und Methoden entsprechend, rief ein Extrem das andere, entgegengesetzte, hervor. Wider Wissen und Willen gelangte die neue Raumformenlehre in einen wahrhaft trivialen und hohlen Formalismus hinein, der den Geist der Schüler verflachte. Die Lernenden verstanden, was sie machten, aber ihr Geist gelangte zu keiner wahren Bildung, weil man ihn nur mit philanthropinistischen Spielereien beschäftigte. Die deutschen Didaktiker erkannten später die Methode der Pestalozzi'schen Schule, der man mit Recht den Vorwurf der Seichtheit und der Spielerei mit Linien und Winkeln machte, als das andere Extrem der Euklidischen Methode und waren bemüht, den schroffen Gegensatz zwischen beiden zu beheben, indem sie das wahre der neuen Methode mit dem wahren der alten verbanden. Die Werke von Gasser, Zizmann, Lorey, Kaselitz, Schramm und anderen waren in dieser Beziehung bahnbrechend und brachten den geometrischen Unterricht an Volksschulen auf den jetzigen Standpunkt.

Die geometrische Formenlehre hat in der Volksschule die Aufgabe, den Schülern eine klare Kenntnis der wichtigsten Raumgebilde und ihrer Eigenschaften, und eine sicher bewusste Anwendung der letzteren auf die Verhältnisse des gewöhnlichen Lebens zu vermitteln. Ihr Zweck ist nicht, für eine spätere wissenschaftliche Behandlung der Geometrie die Vorbereitung zu gewähren, sondern dasjenige geometrische Wissen und Können, welches für einfache Lebensverhältnisse genügt, als ein selbständiges Ganze zum Abschluss zu bringen. Der Unterricht in der geometrischen Formenlehre muss, um mit Dr. Ritter von Močnik zu sprechen, geistig bildend und auch praktisch verwendbar sein. Neben der Erkenntnis der geometrischen Wahrheiten müssen auch die Schüler befähigt werden, die klar erkannten Raumformen durch die Zeichnung wiederzugeben und aus den Eigenschaften der betrachteten Figuren und Körper auch deren Größe zu bestimmen. Soll der geometrische Unterricht demnach seinen Zweck erfüllen, so müssen dabei folgende drei Hauptmomente ins Auge gefasst werden: 1. Herbeischaffung klarer Vorstellungen der Raumgebilde und Betrachtung ihrer wichtigsten Eigenschaften; 2. Zeichnen einfacher geometrischer Formen; 3. Vergleichen der Raumgebilde in Bezug auf ihre Größe, das ist Messen und Berechnen derselben. In welchem Umfange dieser dreifachen Anforderung Rechnung getragen werden soll, hängt von der Verschiedenheit der Verhältnisse der einzelnen Volksschulen und von der diesem Gegenstand zu Gebote stehenden Zeit ab. An Volksschulen, wo der geometrischen Formenlehre ein zwei- oder dreijähriger Cursus zugemessen ist, werden insbesondere die Eigenschaften und Gesetze der Raumgebilde ausführlicher betrachtet

und unter Anwendung derselben auch ausgedehntere Übungen im Zeichnen vorgenommen werden können; an ein- und zweiclassigen Volksschulen wird hierin wie auch in den Rechenaufgaben zur Größenbestimmung der Flächen und Körper eine weise Beschränkung eintreten müssen. Der Umfang des geometrischen Unterrichtes kann weiter oder enger bemessen werden; das Ziel bleibt überall dasselbe. Aus dem angeführten ist nun die wichtige Stellung ersichtlich, welche die geometrische Formenlehre unter den Lehrgegenständen der Volksschule in formaler und materialer Beziehung einnimmt. Indem sie den Schüler an ein verständiges Anschauen der Dinge gewöhnt, in ihm den Formensinn weckt, die Denkkraft schärft und dadurch die geistige Thätigkeit fördert, wirkt sie im Dienste der formalen Bildung. Sie hat aber auch ihren materialen Wert, da sie durch methodisch geordnete Übungen im Zeichnen der aufgefassten Gebilde, dann im Messen und Berechnen derselben für das praktische Leben grundlegend vorbereitet.

Die geometrische Formenlehre hat vor allem einen genügenden Vorrath klarer Raumvorstellungen herbeizuschaffen. Dies kann aber nur auf dem Wege der sinnlichen Anschauung geschehen. In Bezug auf den hiebei zu befolgenden Lehrgang ist man noch nicht vollkommen einig; im allgemeinen lassen sich die verschiedenen für diesen Gegenstand in Anwendung stehenden Lehrgänge auf die zwei folgenden zurückführen. Dem einen liegt die Eintheilung der Geometrie in Planimetrie und Stereometrie zugrunde. Nachdem aus der Betrachtung der geometrischen und der in der Wirklichkeit vorkommenden Körper die Grundvorstellungen des Körpers, der Fläche, der Linie und des Punktes entwickelt wurden, werden in naturgemäß fortschreitender Reihenfolge und in anschaulicher Weise zuerst die ebenen, dann die körperlichen Raumgebilde nach ihren verschiedenen Eigenschaften und gegenseitigen Beziehungen vorgeführt. Sachlich zusammengehöriges wird auch beim Unterrichte zusammengehalten. — Bei dem anderen Lehrgange gruppiert sich der ganze Unterricht um die geometrischen Körper, welche in entsprechender Auswahl nach und nach zur Anschauung gebracht werden. An jedem Körper werden nach der Ordnung die Flächen, Kantenlinien, Eckpunkte, Winkel und Figuren nach ihrer Zahl, Lage, Gestalt und Größe betrachtet. Diese Betrachtung kann auch auf die Eigenschaften der einzelnen Gebilde bezogen werden, welche zu dem betrachteten Körper in nächster Beziehung stehen. — Bei dem einen wie bei dem anderen Lehrgange schließt sich an die Formenlehre das Zeichnen und die Größenbestimmung der Raumgebilde an. Der erstgenannte Lehrgang führt erfolgreicher zum Ziele, wenn die geometrische Formenlehre, wie an den unteren Classen der Mittelschulen, als Vorbereitung auf den wissenschaftlichen Unterricht in der Geometrie dienen soll. In der Volksschule aber, wo es sich um einen selbständigen Abschluss dieses Gegenstandes handelt, muss dem zweiten Lehrgange unbedingt der Vorzug eingeräumt werden, da er den geometrischen Lehrstoff, soweit ihn der Zweck der Volksschule verlangt, auf dem einfachsten und kürzesten Wege zuführt. Was nun die Wahl der zu betrachtenden Körper betrifft, so muss darauf gesehen werden, dass die gewählten Körper möglichst viel Stoff in möglichst vielen Beziehungen bieten. Über die Ordnung, in welcher sie vorgeführt werden sollen, sind die Meinungen getheilt. Zeller fängt z. B. mit der Pyramide, Graser mit einem Modell des Wohnhauses, Tobler mit dem Lineal, Wedemann mit dem Buche, Scherz, Kaselitz und andere mit der Wandtafel, Raumer mit den Krystallen, Loren, Močnik, Zizmann, Müller und andere mit dem Würfel an. Da der Körper, der zuerst betrachtet wird, nur wenige verschiedene Elemente darbieten darf, und diese überdies noch der Art sein müssen, dass sie die leichteste Auffassung gestatten, so empfiehlt sich, mit dem Würfel zu beginnen und nach diesem von den eckigen Körpern das dreiseitige und sechsseitige Prisma, das Tetraëder, die vierseitige Pyramide und den dreiseitigen Pyramidenstumpf; von den runden Körpern aber den Cylinder, Kegel, Kegelstumpf und die Kugel zu betrachten. Bei der Betrachtung der

geometrischen Körper kommen manche geometrische Formen, die an den Gegenständen der Wirklichkeit vorkommen und darum im Unterrichte ebenfalls ihre Berechtigung haben, gar nicht zur Anschauung. Auch gibt es mehrere Eigenschaften der Raumgebilde, die sich aus der Betrachtung der geometrischen Körper nicht unmittelbar ergeben, deren Kenntnis aber für die Übungen im Zeichnen und für die verständige Berechnung der Flächen und Körper unentbehrlich ist. Soll daher die geometrische Formenlehre auch den berechtigten Forderungen des praktischen Lebens genügen, so muss sich an die Ergebnisse der unmittelbaren Betrachtung der geometrischen Körper noch eine Erweiterung des dabei gewonnenen Lehrstoffes anschließen, welche geeignet ist, die eben angedeuteten Lücken auszufüllen. Dabei muss man jedoch Maß halten und sich auf das unbedingt nothwendige beschränken. Diese Ergänzungslehren lasse man sofort auf die Betrachtung des jedesmaligen Körpers folgen. Übungen im Zeichnen der geometrischen Gebilde, namentlich auch das Zeichnen von Körpernetzen begleiten die ganze Formenlehre. An die Betrachtung der Körper schließt sich die Größenbestimmung der Flächen und Körper an, welche einen sehr wichtigen Theil des geometrischen Unterrichtes an Volksschulen bildet. Sie beruht auf Sätzen, welche angeben, wie aus gewissen Dimensionen, welche die Größe einer Fläche oder eines Körpers bestimmen, diese selbst durch Rechnung gefunden wird. Diese Sätze müssen aus den Eigenschaften der betrachteten Figuren und Körper unter der anregenden Leitung des Lehrers selbst gefunden und dann an zahlreichen Aufgaben sorgfältig eingeübt werden. Bei der Größenbestimmung der Flächen und Körper achte der Lehrer darauf, dass die Schüler die verschiedenen Längen- und Körpermaße genau kennen lernen, und einzelne Ausmaße auch mit dem Auge abzuschätzen treffen; zu diesem Behufe ist es vortheilhaft, einen in $\square^{dm}$ eingetheilten $\square^{m}$ in der Schulclasse anzubringen und bei den betreffenden Übungsaufgaben auch die Größen solcher Flächen und Körper zu berechnen, deren Dimensionen die Schüler zuerst gemessen haben. (Jeder wirklichen Messung möge eine Abschätzung nach dem Augenmaße vorangehen.) — Wir lassen noch einige didaktische Andeutungen, die bei der Betrachtung der geometrischen Körper berücksichtigt werden müssen, folgen. Der zu betrachtende Körper wird gehörig (entweder auf das Katheder, den Tisch oder ein eigenes Gestell) aufgestellt; sodann leitet der Lehrer sein Anschauen von Seite der Schüler mit geeigneten Fragen und lässt das, was die Schüler gesehen haben, klar und bündig aussprechen. Die aus der Betrachtung des Körpers gewonnenen Vorstellungen werden sodann zusammengefasst und nach Bedürfnis in gleichfalls elementar-anschaulicher Weise erweitert. Nachdem die Schüler aus der Betrachtung eines Körpers klare Vorstellungen von gewissen Raumformen erlangt haben, werden sie angeleitet, diese auch durch Zeichnung darzustellen. Alles Zeichnen ist aber Freihandzeichnen und schließt den Gebrauch des Cirkels und Lineals aus; nur beim Zeichnen von Körpernetzen kann der Gebrauch der letztgenannten nicht unterbleiben, weil die Schüler veranlasst werden sollen, sich aus den auf Pappendeckel gezeichneten Netzen ein Modell des Körpers anzufertigen. — An Lehrmitteln für den geometrischen Unterricht sollen in jeder Schule vorhanden sein: Holzmodelle der zur Betrachtung kommenden Körper, welche so groß sein müssen, dass sie von jedem Schüler gesehen werden können. Von diesen Modellen sollen das dreiseitige Prisma in drei Pyramiden, die Pyramide, der Cylinder, der Kegel und die Kugel nach den daran zu versinnlichenden Schnitten zerlegbar sein; zur Veranschaulichung der Maße sind nothwendig: ein Meterstab mit der Eintheilung in Decimeter und Centimeter; — ein Decimetermaßstab mit der Eintheilung in Centimeter und Millimeter; — ein Quadratmeter mit der Eintheilung in Quadratdecimeter; — ein Quadratdecimeter mit der Eintheilung in Quadratmillimeter; — ein zerlegbarer Kubikdecimeter von Holz; — ein hohler oben offener Kubikdecimeter; — ein cylindrisches Litergefäß.

Literatur: 1. Josef Schmid, Die Elemente der Form und Größe. Nach Pestalozzis Grundsätzen bearbeitet. Heidelberg 1809—1811. Drei Theile. — F. A. W. Diesterweg, 1. Raumlehre oder Geometrie, nach den jetzigen Anforderungen der Didaktik für Lehrende und Lernende. 2. Aufl. Bonn 1843. 2. Leitfaden für den Unterricht in der Formen-, Größen- und räumlichen Verbindungslehre. Leipzig 1845. 3. Anweisung zum Gebrauche derselben für Lehrer. — A. Stubba, Lehrbuch der Geometrie für Stadtschulen und Schullehrerseminare. Leipzig. 1880. — Fr. Schürmann, Kleine praktische Geometrie. Moers. 1878. — C. Kehr, 1 Praktische Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen. Gotha. 1880. — 2. Geometrische Rechnungsaufgaben. Gotha 1876. — J. Fink und C. Pfaff, Geometrischer Anschauungs-, Berechnungs- und Darstellungsunterricht. — H. Bellardi, Wegweiser für den Unterricht in der Geometrie in Volksschulen. Cassel 1872. — A. Pickel: Geometrie der Volksschule. Dresden. 1879. — Fritz Kaselitz, 1. Die Geometrie in der Bürgerschule. Berlin 1873. — 2. Die Formenlehre in der Volksschule. Berlin 1873. — 3. Umfang, Ziel und Methode der Raumlehre in der Volks- und Mittelschule. Berlin 1873. — — E. Zizmann, Geometrische Formenlehre. Eine Anleitung zur Betrachtung geometrischer Körper 2c. Jena 1869. — A. Lorey, Der geometrische Anschauungsunterricht. Eisenach. 1859. — Franz Močnik: Die geometrische Formenlehre in der Volksschule. Prag. 1880. — A. Büttner: Die Raumlehre in der Elementarschule. Stolp 1872. — O. Kunze: Der geometrische Unterricht in der Oberclasse der Volksschule. Brandenburg. 1874. — H. Lettau, Die Raumlehre verbunden mit Zeichnen und Rechnen, bearbeitet für ein- und mehrclassige Elementarschulen in Stadt und Land. 2. Aufl. Leipzig 1875. — H. Voss, Raumlehre für die Oberclassen an Volksschulen. Lüneburg. 1874. — K. Kayser: Leitfaden der Raum- und Formenlehre für Volksschulen. Hannover 1879.

Geruch. Der Geruch gehört mit dem Geschmack (s. d.) zu den niederen, chemischen, praktischen Sinnen, während Gesicht und Gehör die höheren, physikalischen oder theoretischen Sinne bilden. Wahrnehmungen des Geruchs entstehen durch Einwirkung der Außendinge auf unsere Geruchsnerven im Organe der Nase, insbesondere durch Affection der Riechschleimhaut. Die riechbaren Stoffe müssen den Gaszustand annehmen, um durch die chemische Auflösung die Geruchsnerven anzuregen. Bei trockener Nase und solchen Stoffen, welche der Verdampfung unfähig sind, riecht man nicht. Gegenstand des Geruchs ist also das Verhalten der Stoffe bei der chemischen Auflösung. Die einzelnen Gerüche sind wie die Körper-Empfindungen betont, d. h. entweder angenehm, oder unangenehm. Obwohl beim Riechen eine unmittelbare Berührung des Riechorganes mit dem zu riechenden Stoffe nothwendig ist, so wirkt derselbe dennoch in die Ferne, indem sich um die riechbaren Objecte eine Dunstatmosphäre bildet, welche oft meilenweit reicht. So verbreitet sich der Geruch des Rosmarins auf den indischen Inseln 20 bis 30 Meilen weit ins Meer hinein. Der Geruch ist bei dem Menschen ein ziemlich untergeordneter, unentwickelter Sinn, indem er sich vor den deutlicheren physikalischen Sinnen zurückzieht. Er ist ein Wächter der Athmungsorgane, wie der Geschmack ein Wächter der Verdauungsorgane ist; da die Luftarten, die wir einathmen, ehe sie in die Respirationsorgane übergehen, den Geruchssinn passieren. Deshalb nennt ihn auch Kant den Geschmack in der Ferne. Bei Speisen gibt er uns den Vorgeschmack an. Bei den Thieren ist dieser Sinn bisweilen stärker entwickelt als bei den Menschen. Man denke an die Spürkraft des Hundes, womit er die Fährte des Wildes, ja selbst des Menschen verfolgt. (Hunde erkennen in einem Spiel Karten durch Geruch die Karte, die man angerührt hatte.)

Neuerdings hat der bekannte Biologe Dr. Gustav Jäger dem Geruchsinne eine sehr weitgehende Rolle in der Ökonomie des Lebens zugewiesen. Nach ihm hat nicht bloß jede Thierart ihren specifischen Ausdünstungsgeruch, sondern es gibt auch innerhalb jeder Thierart für jedes Einzelnwesen einen eigenthümlichen Individualgeruch, welcher bei den Sympathie- und Antipathiebeziehungen der Thiere eine Hauptrolle spielt. Insbesondere sucht er durch die Individualgerüche den Nahrungs- und Fortpflanzungsinstinct in der Thierwelt zu erklären. Wenn dieser exacte (?) Forscher in neuester Zeit so weit gegangen ist, dass er als „Seele“ jenen chemischen Bestandtheil aufdeckte, welcher das

Specifische des Ausdünstungsgeruches des betreffenden Individuums bedingt, so dass man die Seele geradezu riechen kann: so ist dies eine Hypothese, die man wohl kaum wird ernst zu nehmen haben und auf die wir hier nicht weiter eingehen wollen. Siehe Dr. G. Jäger: Die Entdeckung der Seele. Leipzig 1880.

Gesang und Gesangsunterricht. Gesang ist Musik des Stimmorgans, zugleich Vereinigung der Sprache mit Musik zum unmittelbaren ästhetischen Ausdrucke seelischer Stimmung. Bei den Alten war Musik und Gesang ein allgemeines Bildungsmittel des Geistes. Im Mittelalter stand der Gesang vorzugsweise im Dienste der Kirche und erfreute sich deshalb einer sorgfältigen Pflege. Luther, der Gesang und Musik hoch schätzte, sagt: „Man muss Musikam von Noth wegen in Schulen behalten. Ein Schulmeister muss singen können, sonst sehe ich ihn nicht an. — Die Jugend soll man stets zu dieser Kunst gewöhnen, denn sie macht fein geschickte Leute.“ — Die Neuzeit hat den Gesangsunterricht als obligaten Lehrgegenstand in die Schule eingeführt, und dies mit Recht, da derselbe den Geschmack bildet, das Gemüth veredelt, da er ferner ein treffliches Disciplinarmittel ist, die Aufmerksamkeit schärft und um alle ein festes Band der Gemeinsamkeit schließt. Die Aufgabe desselben ist es, den Tonsinn zu wecken, die ästhetische und Gemüthsbildung der Kinder zu fördern und das patriotische Gefühl zu beleben. — In dem vollendeten Gesang vereinigen sich bekanntlich drei Elemente, und zwar: ein melodisches, welches sich auf die Tonhöhe, ein rhythmisches, welches sich auf die Tondauer oder die Länge und Kürze des Tones, und ein dynamisches, welches sich auf die Stärke und Schwäche der Töne oder auf den richtigen Ausdruck bezieht. Die Melodie gibt dem Gesange Leben, der Rhythmus Regelmäßigkeit, der Ausdruck Empfindung. Diese drei Elemente begründen drei besondere Theile des Gesangsunterrichtes. Wollte man dieselben so aufeinander folgen lassen, dass der vorhergehende erst ganz vollendet würde, bevor der folgende einträte, so würde dieses Verfahren verkehrt sein. Man verbindet sie daher so mit einander, dass aus jedem derselben zuerst das Einfachste hervorgehoben wird und auf einander folgt; diesem schließt sich dann allmählich das schwierigere an. Bei dieser Anordnung beginnt entweder das melodische oder das rhythmische, während das dynamische immer die dritte Stelle einnimmt. Für die Volksschule soll jedoch die Melodie immer die Grundlage und Hauptsache sein und alles übrige tritt nur nach Bedürfnis und Gelegenheit dazu. Über Methode und Lehrgang des Gesangsunterrichtes gehen die Ansichten noch ziemlich auseinander; der allgemeine Stufengang in der Volksschule lässt sich also feststellen: „In den ersten Schuljahren wird das Singen nach dem Gehör geübt, die Bildung der Stimme und des musikalischen Gehörs ist vornehmlich zu erzielen. Auf höheren Stufen ist der Gesangsunterricht auf Grundlage des Notensystems zu ertheilen. Eine Anzahl guter Volkslieder, die für die Schüler nach Text und Melodie auch für die Folge Wert haben, sollen dem Gedächtnis eingeprägt werden. Vor allem ist zu sehen, dass das Kind sehr früh, also noch vor dem eigentlichen Gesangsunterrichte, zum Singen angeleitet werde, indem es mit der Mutter oder den Geschwistern einfache melodische Liedchen singt; es wird dadurch das Gehör des Kindes geweckt und der Lehrer findet beim ersten Unterricht im Gesange einen schon vorbereiteten Boden und kann nun auch in der Schule in dieser Weise fortfahren, indem er einfach nach dem Gehör mit Vorsingen und Einüben von Liedern den Gesangsunterricht leitet. Eine zweite und höhere Stufe des Gesangsunterrichtes bildet schon das Singen nach Noten. Der Schüler wird in die verschiedenen Gesetze und Zeichen der Tonkunst eingeführt. Das Lied, welches vorher unmittelbar aufgefasst wurde, wird auf seine Elemente zurückgeführt und erst aus diesen baut man nun wieder das Ganze auf. Die einzelnen Töne werden auf die Scala reduciert, diese mit allen ihren Veränderungen, d. h. mit den verschiedenen Tonarten sowohl,

als auch mit den zufälligen Erhöhungen und Erniederungen eingeübt. Der Gesangsunterricht nach Noten kann in der Schule deshalb nicht umgangen werden, weil es die spätere musikalische Ausbildung der Schüler wünschenswert macht, dieselbe auf das Notensystem zu stützen. Ein methodischer Gesangsunterricht, durch welchen der Schüler ein vollkommen klares Bewusstsein von den Intervallen, den verschiedenen Längen und Kürzen, dem Tact u. s. w. erlangen soll, ist ohne Stütze des Notensystems nicht denkbar. Insbesondere wäre es beim mehrstimmigen Gesang, der wohl auch bisweilen in der Schule vorkommt, sehr mühsam, die unteren Stimmen ohne Anschauungsmittel dem Gehör und Gedächtnis einzuprägen, da sie nur wenig Melodie haben und immer wieder zum unisono mit der ersten Stimme verlocken. Die Anschaulichkeit des Gesangsunterrichtes liegt jedoch keineswegs in den Noten, sondern in den Tönen. Deshalb muss der Lehrer Töne und Melodien fleißig vorsingen oder vorspielen. In der Volksschule sei das Choralsingen die Hauptsache, denn die größte Einfachheit ist hier die größte Kunst und deshalb können die Kinder den Choral immer gut singen. In zweiter Linie erst kommt die Einübung weltlicher Lieder, wobei jedoch die Wahl derselben Sorgfalt, Geschmack und Tact erfordert. Man wähle immer solche Lieder, die Heiterkeit und Freude mit Beziehung auf die Natur oder besondere Zeiten ausdrücken, insbesondere Vaterlandslieder und Volkslieder. Auch auf den Stimmumfang der Mehrzahl der Schüler muss bei der Wahl der Lieder Rücksicht genommen und vor der Einübung derselben Vorzeichnung, Tact, Bewegung, Ausdruck u. s. w. besprochen werden. Zur Erreichung von Singfestigkeit und Singfertigkeit müssen die eingeübten Lieder recht fleißig wiederholt werden.

Über den Gesangsunterricht sind auf den deutschen Lehrerversammlungen 1879 folgende Thesen angenommen worden: 1. Die Schule erzieht und unterrichtet für das Leben, und dieser Grundsatz muss auch beim Gesangsunterrichte berücksichtigt werden. 2. Der Gesangsunterricht in der deutschen Volksschule hat in erster Reihe das deutsche Volkslied zu pflegen. 3. Künstlerische Leistungen können von der Volksschule nicht gefordert werden, aber man soll das Streben darnach lebendig machen. 4. Es werde kein Gesangsstück eingeübt, welches nicht von unzweifelhaft poetischem und musikalischem Werte ist. 5. Auch beim einfachen Volksliede ist Aufgabe des Unterrichts: das, was Dichtung und Composition beabsichtigen, zum Ausdruck zu bringen. Die Technik soll nicht Zweck sein, sondern Mittel. 6. Die Musik soll nicht bloß Vergnügen am Tonspiel und Wohlklang sein, sie soll veredelnden Einfluss auf's Herz geltend machen. 7. Die pädagogische Behandlung des Gesangsunterrichtes setzt einen pädagogischen wie künstlerisch gebildeten Lehrer voraus. 8. Die Bildung des deutschen Volkes durch Musik und für Musik hat nationale Bedeutung 9. In jeder Schule muss Gesangsunterricht ertheilt werden, aber nicht in Extrastunden, sondern während der gewöhnlichen Schulzeit. 10. Der Gesangsunterricht darf nur mit Hilfe eines geeigneten Instrumentes, z. B. Geige, Harmonium, Orgel ertheilt werden und kann nur dann guten Erfolg haben, wenn der Gesanglehrer hinreichend musikalisch gebildet ist. 11. Jede Lehrerbildungsanstalt muss einen musikalisch und pädagogisch durchgebildeten und womöglich älteren und erfahrenen Gesanglehrer haben, dem die Art und Weise der Tonbildung, des Athmens beim Gesange und die Verschiedenheit der Ton-, Wort- und Lautsprache hinlänglich bekannt ist, und der auch unter anderem den hohen Wert der Volkslieder und des Chorals zu schätzen weiß. 12. Die Schulbehörden haben darauf zu achten, dass jede Schule wenigstens einen musikalisch gut ausgebildeten Lehrer hat. 13. Kein Schüler ist von der Theilnahme am Gesange zu dispensieren. 14. Gehör- und Stimmübungen müssen die ganze Schulzeit hindurch in jeder Gesangsstunde vorgenommen werden. 15. In jeder Volksschule ist die Einübung von Volksliedern und Chorälen in den Vordergrund zu stellen, auf den Unterstufen einstimmig, auf den oberen ein-, zwei-

und dreistimmig. 16. Nur solche Lieder, die einen *edlen Inhalt* haben, dürfen eingeübt werden. Der *Text* ist vor Einübung der Melodie den Kindern zum Verständnis zu bringen und dann auswendig zu lernen. 17. *Bestrafungen* dürfen während des Gesangsunterrichtes nur in äußerst seltenen Fällen stattfinden, *körperliche Züchtigung ist ganz zu vermeiden.* 18. Die Gesangsübungen finden am passendsten *in der letzten Stunde des Vor- oder Nachmittags* statt.

Nach den in *Preussen* geltenden *Normen* tritt die Note frühestens auf der Mittelstufe ein. Während in den einfachsten Schulverhältnissen das Notenzeichen wesentlich zur *Unterstützung* des Gesanges *nach dem Gehör* verwendet wird, kann die mehrclassige Schule ihre Zöglinge bis dahin fördern, dass sie zum Gebrauch der Noten behufs selbständiger Einübung eines angemessenen Liedes befähigt werden. — In denjenigen Unterclassen, deren Lectionsplan besondere Gesangsstunden nicht vorschreibt, sind *einzelne Viertelstunden* zur Einübung des gehörig beschränkten Stoffes zu verwenden. Es fällt dort der Choralgesang mit in den Religionsunterricht, das Kinder- und Volkslied mit in die für die Sprache bestimmten Stunden zusammen. Die Einführung in den *zweistimmigen Gesang* verbleibt der Regel nach der Oberstufe. Die Gesangsstunden sollen nicht auf Lectionen folgen, in denen die Stimmorgane durch vieles Sprechen angestrengt sind. Auch an Unterrichtspausen, während welcher die Kinder sich außerhalb des Schulzimmers befunden haben, und an Turnübungen darf die Gesangsstunde nicht gereiht werden. Unmittelbar vor dem Schlusse des Unterrichts darf, abgesehen von einem Ausgangsverse, ebensowenig gesungen werden, als dies sehr bald nach der Mahlzeit zulässig ist. Schonung solcher Schüler, welche durch Heiserkeit, Husten oder sonstige Gesundheitsstörung belästigt und im Stimmwechsel begriffen sind, lasse der Gesanglehrer sich sorgfältig angelegen sein. In der *unteren Abtheilung* werden *Vorübungen zur Bildung der Stimme und des Gehörs* vorgenommen. Die Kinder lernen einzelne Töne auf verschiedene Laute in der mittleren Lage nachsingen. Die steigende und fallende Fünferreihe wird nach verschiedenen Texten eingeübt. Der Text des Liedes wird vorher vorgelesen, dann besprochen und auswendig gelernt. Es genügt, wenn die Schüler einige wenige Lieder, diese aber gut singen lernen. Auf den oberen Stufen werden diese Übungen in derselben Weise fortgesetzt. Es werden die Doppellaute in verschiedener Tonhöhe geübt. Darauf folgen Selbstlaute und Doppellaute in Verbindung mit Mitlauten, dann Silben und Wörter. Die Fünferreihe wird zur Tonleiter erweitert. Der Drei- und Vierklang wird in verschiedenen Tonarten vorgeführt. Es werden die in der Gemeinde üblichen *geistlichen Lieder* und 20—30 *Vaterlands- und Volkslieder* geübt. Von letzteren kommen nur solche zur Einübung, welche für das Leben einen wirklichen und bleibenden Wert haben. Die Lieder sind vorwiegend *einstimmig und nur nach dem Gehör zu singen.* Das Singen nach Noten und der zweistimmige Gesang können in der einclassigen Volksschule nur unter besonders günstigen Verhältnissen stattfinden. Die erlernten Lieder können den Schülern dadurch geläufig und zum vollen Eigenthum gemacht werden, dass öfter am Beginne oder am Schlusse des Unterrichts ein geistliches oder ein weltliches Lied gesungen wird.

Literatur: Die einschlägige Literatur ist unermesslich. — *Nägeli*, Gesangsbildungslehre nach Pestalozzi'schen Grundsätzen pädagogisch begründet. Zürich. 1821. — *Schelble*, Vorschule des Gesanges. Eine theoretisch-praktische Anleitung &c. Herausgegeben von Widmann. Leipzig 1859. — *B. Widmann*, Kleine Gesangslehre. Leipzig. 1876. — *J. G. F. Pflüger*, Anleitung zum Gesangsunterricht. Leipzig. 1853. — *B. Widmann*, „Vorbereitungscurs für den Gesangsunterricht", von demselben „Elementarcursus der Gesangslehre", dann „der Gesang in der Schule, seine Bedeutung und Behandlung". — *B. Lange*, „Winke für Gesangslehrer," Berlin. 1879. — *H. Sattler*, Praktischer Lehrgang für den Gesangsunterricht in Volksschulen. Leipzig. 1879. — 2 Gesangshefte: *Erk und Greef*, „Kindergärtchen", dieselben „Sing-

vögelein". — H. *Bönicke*, Der Gesangsunterricht nach dem Gehöre. Leipzig. 1860. — H. *Leidesdorf*, Kinderlust oder Spiel und Lied. Leipzig. 1863. — L. *Erk* und A. *Jacob*, Liedergarten für Mädchenschulen. Essen. — B. *Brähmig*, Liederstrauß für Töchterschulen, Kleine praktische Gesangsschule. Leipzig. 1880. — E. *Hentschel*, Liederhain. Leipzig. — T. *Ballien*, Liederschatz für Schule und Haus. Berlin. 1880. — A. *Brandt*, Chorgesangsschule. Leipzig. — W. U. *Jütting* und F. *Billig*, Liederbuch für die Mittel- und Oberclassen städtischer Volksschulen. Hannover. 1879. — R. *Weinwurm*, Methodische Anleitung zum elementaren Gesangsunterricht für Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten. Wien. 1876. — *Derselbe*, Liederstrauß. Wien. 1881. — *Derselbe*, Kurzgefasste Geschichte des Gesanges. Wien. 1881. — A. Chr. *Jessen*, Liederborn. Wien. 1880. — J. *Walter*, Elementargesangunterricht. Wien. 1879. —

Geschichte im allgemeinen. Die Schwierigkeit wie der Geschichtsschreibung, so des Geschichtsunterrichtes, liegt in der *Auswahl des Stoffes*. Dieser ist nämlich nicht bloß sehr groß, sondern geradezu *unendlich*. Alles, was die Geschichte erzählt, ist ein *Einzelnes, Individuelles*; hiefür spricht schon die Determiniertheit der Thatsachen durch Zeit und Raum. Innerhalb der *Naturwissenschaft* ist eine Bewältigung des nicht minder umfassenden Materials mittelst Abstraction und Generalisation möglich; jene führt zu allgemeinen Kräften und allgemeinen Gesetzen der Erscheinungen, diese zu allgemeinen Typen der Naturwesen. Die *geschichtlichen* Thatsachen lassen jedoch eine Generalisation nicht zu, da ihre historische Eigenthümlichkeit eben darin besteht, dass sie *individual*, d. h. einzig in ihrer Art sind, indem sich, jede nur einmal, an einem bestimmten Orte und zu einer bestimmten Zeit zugetragen hat. Wenn also L. v. *Ranke* beim Beginn seines historischen Wirkens das bescheidene Wort aussprach: „Ich will bloß sagen, wie es eigentlich gewesen ist" — so hat er nur scheinbar seine Aufgabe als eine *objective* hingestellt; denn die Schilderung, wie die Sache gewesen ist, hängt schon bei einem einfachen Vorfalle im gewöhnlichen Leben davon ab, was der Berichterstatter hervorhebt und was er verschweigt; denn *alles* kann er nicht sagen. Die Kunst der Berichterstattung wie die Geschichtsschreibung besteht darin, dass man aus der unendlichen Fülle von Einzelnbestimmungen, welche schon der einzelnen historischen Thatsache und noch mehr einem größeren geschichtlichen Ganzen zukommen, *einige wenige Züge* hervorhebt, welche jene Thatsache oder dieses geschichtliche Ganze in ihrer Eigenart vor unsere Seele zu stellen geeignet erscheinen. Es ist die *Kunst der Charakteristik*. Der Chronist, welcher die Thatsachen ohne alle Sichtung verzeichnet, ist noch kein Geschichtsschreiber. Das Geschäft des letzteren besteht darin, die Thatsachen zu gruppieren; ein Geschäft, das von einem gewissen Gesichtspunkte aus eine *Sichtung*, von einem anderen aus eine „*Verfälschung*" genannt werden kann. Jedenfalls gibt der Erzähler in der Erzählung nicht bloß die *Sache*, sondern auch sich selbst wieder. Es gibt keine **„objective"** Geschichtsforschung, viel weniger eine objective Geschichtsschreibung und am allerwenigsten einen objectiven Geschichts*unterricht*. Wir können doch nicht die *Vergangenheit* anders auffassen, als mittelst der *Gegenwart*, und wir können nicht gleichgiltig bleiben gegen die Gegenwart, in der wir leben. Indem wir in der Schule *Geschichte* lehren, vertheilen wir Licht und Schatten nach den Principien, welche wir die *unsrigen* nennen, welche jedoch strenge genommen die Principien unseres Glaubens, unseres Standes, unseres Culturstandpunktes, unserer Zeit sind. Muse Klio hat nicht bloß für Katholiken und Protestanten, Absolutisten und Fortschrittsmänner, Deutsche und Franzosen einen anderen Griffel — der Inhalt ihrer Offenbarungen hängt überdies von der Individualität desjenigen ab, dem sie ihn leiht. Wie abweichend sind überhaupt die „Auffassungen" der „Thatsachen". Dem einen ist die Revolution von 1789 nichts als fluchwürdige Greuel, ein Brandmal der Menschheit, dem andern ist sie der Anfang einer menschenwürdigeren Geschichtsperiode. Eine Trennung der geschichtlichen Thatsachen von dem subjectiven Standpunkte ihrer Anschauung und Auffassung gibt es demnach nicht.

Eben deshalb ist aber der geschichtliche Unterricht ein Haupthebel der Erziehung. Indem wir die geschichtlichen Thatsachen in das richtige, sittliche Licht stellen, machen wir die allgemeinen und abstracten sittlichen Begriffe anschaulich, wird der Geschichtsunterricht zum Gesinnungsunterricht erhoben. Denn alles geschichtliche ist concret, individuell, nach Raum und Zeit fassbar, daher anschaulich. Wenn schon die erzählte Fabel, wo der Wolf und der Esel redend auftreten, uns moralische Wahrheit näher bringt, als jede abstracte Darstellung; um wie viel mächtiger muss die Schilderung der Begebenheiten auf dem Weltschauplatze auf den Zögling einwirken — jener Begebenheiten, die in ihren Folgen in der Gegenwart fortdauern. Moral läßst sich überhaupt nicht anders lehren, als auf inductivem Wege, d. h. durch Beurtheilung von Handlungen, die man vorführt. Noch nie ist vielleicht ein Mensch durch eine Kanzelpredigt gebessert worden. Wir begeistern uns für die Tugend nicht, weil man sie uns anpreist, sondern weil, oder besser gesagt, wenn wir sehen, dass Personen, die wir hochhalten, **thatsächlich** derselben huldigen. Die Gesinnung des Menschen bildet sich an den Wertschätzungen, die in seiner Umgebung gang und gäbe sind. Diese Wertschätzungen prägen sich in einzelnen Urtheilen, in einzelnen Handlungen, vor allen aber in den häuslichen, gesellschaftlichen und volksthümlichen Einrichtungen und Sitten aus. Aus der beständigen Anschauung dessen, was die anderen für das beste halten, indem sie demselben in ihren Handlungen den Vorzug geben, schöpft der Einzelne die Maßstäbe dafür, was gut und schlecht, löblich und schändlich, vorzüglich und verwerflich ist. *)

Unter den Unterrichtsfächern ist es die Geschichte, welche mit Ausnahme der Religion die reichsten Anlässe bietet zu Urtheilen sittlicher Wertschätzung. Nicht als ob man diese Urtheile moralisierend aussprechen sollte — sie springen ja von selbst in die Augen durch die Art und Weise, wie man die historischen Persönlichkeiten vorführt und die historischen Thatsachen beleuchtet. Der geschichtliche Unterricht könnte für Erziehungszwecke bedeutend wirksamer gemacht werden, wenn nicht schon die Geschichtsforschung und Geschichtsschreibung in ihrer traditionellen Weise durchaus verfehlt wäre, wie uns erst in der neuesten Zeit Buckle dargethan hat. **) Die Weltgeschichte ist eine Kriegs- und Dynastengeschichte. Sie erzählt, wovon sie schweigen sollte, und verschweigt, was sie erzählen sollte. Sie schweigt von den nützlichen Erfindungen und Künsten des Friedens, die sich geräuschlos in die Weltgeschichte einführen, um sich mit Herzenslust in Schilderungen des Krieges und seiner Greuel zu ergehen. Alles was sich

*) Die beste Erziehung, welche Eltern ihren Kindern geben können, ist die Hochhaltung sittlicher Grundsätze, die sich in dem Familienleben ausprägt, und die beste Predigt, die der Pfarrer halten kann, ist sein reiner Wandel vor der Gemeinde.

**) Der Kunst der wahren Geschichtsschreibung ist erst in neuerer Zeit der richtige Weg gewiesen worden durch den früh verstorbenen Verfasser der „Geschichte der Civilisation in England", Heinrich Thomas Buckle, der sich eben so bitter als wahr darüber vernehmen läßst: „Unglücklicher Weise ist die Geschichte von Männern geschrieben worden, welche ihrer großen Aufgabe so wenig gewachsen waren, dass bis jetzt von dem nothwendigen Stoff erst wenig gesammelt worden ist. Anstatt uns Dinge zu erzählen, die allein einen Wert haben — anstatt uns über den Fortschritt des Wissens zu unterrichten und über die Art, wie die Verbreitung dieses Wissens auf die Menschen gewirkt hat — statt dessen füllen die meisten Historiker ihre Werke mit den unbedeutendsten und erbärmlichsten Einzelheiten, mit persönlichen Anekdoten von Königen und Höfen, mit endlosen Nachrichten darüber, was ein Minister gesagt und ein anderer gedacht, und das schlimmste von allem, mit langen Berichten von Feldzügen, Schlachten und Belagerungen, die sehr interessant sind für die, die dabei waren, aber völlig unnütz für uns, denn sie geben uns weder neue Wahrheiten, noch die Mittel an die Hand, wodurch wir neue Wahrheiten entdecken könnten .... Dieser Mangel an Urtheil, diese Unkunde davon, was vor allem ausgewählt zu werden verdient, beraubt uns des Stoffes, der schon lange aufgehäuft, geordnet und für den künftigen Gebrauch hätte angelegt sein sollen."

auf das Kriegshandwerk bezieht, wird verherrlicht; jener Feldherr ist der größte, der die meisten Menschen getödtet, die meisten Städte eingeäschert, die weitesten Landstriche verwüstet hat, sein Name muss auf das Piedestal hinauf, während es sich nicht der Mühe lohnt, den Erfinder des Webstuhles und der Nähmaschine zu nennen. Kaum bleiben noch *Attila* und *Tamerlan* übrig, denen man den Lorbeer der Eroberer versagt. Sollte mit dem Gesinnungsunterricht mittelst der Geschichte Ernst gemacht werden, so müsste ein großer Theil des historischen Ballastes über Bord geworfen werden, *und die Beleuchtung der geschichtlichen Thatsachen eine ganz andere werden.* Die gedankenlose Anbetung der Erfolge, unter welch' einer Form sie auch auftreten möge, die Bewunderung für alles, was mit Eclat auf der Weltbühne auftritt, das Niederschweigen der Entrüstung, welche gewissen Thaten der Geschichte so oft gezollt werden sollte, als man derselben erwähnt, müsste aufhören, und einer ruhigen unbefangenen Beurtheilung der Ereignisse weichen.

Geschichte der Pädagogik. Historische Pädagogik. Die Erziehungsgeschichte ist ein integrirender Bestandtheil der *Culturgeschichte*; denn die Erziehung ist es, welche die *Continuität der Bildung* von Geschlecht zu Geschlecht aufrecht hält; sie ist die *Tradition der Bildung*, welche die Entwickelung, die sonst mit dem Einzelmenschen, dem Individuum, abschlöße, auf Geschlechter, Völker und schließlich auf die ganze Menschheit ausbreitet. Wie der Einzelmensch als Mikrokosmos nach physiologischen und historischen Anschauungen in sich selbst den Entwickelungsprocess durchzumachen hat, den die Menschheit als Makrokosmos bisher durchmachte, nur in kürzerer Zusammenfassung, so dass die Entwickelungsgeschichte des Individuums (die Ontogenese) nur eine abgekürzte Stammesgeschichte (Philogenese) ist, so lassen sich auch umgekehrt in der großen Entwickelungsgeschichte der Menschheit die Stadien der *progressiven* individuellen *Entwickelung*, nämlich *Kindheit*, *Jünglingszeit* und *Mannesalter*, mit Leichtigkeit unterscheiden. Die *orientalischen Völkerschaften*, bei denen die Wiege der Menschheit zu suchen ist, repräsentieren die *Kindheit*, die unbewusste Dahingabe an die Natur und willige Unterwerfung unter die Autorität, d. h. unter die Herrschaft des Stärkeren, zugleich auch die Periode der Sinnlichkeit; das *classische Zeitalter der Griechen und Römer* kann uns als *Jünglingsalter* der Menschheit gelten, indem seine erwachende Phantasie von der Welt Besitz ergreift und ihr den Stempel seines Bewusstseins aufzudrücken sucht, nichts als sich selbst anerkennend und alles andere als ein Fremdes von sich stoßend; das *Christenthum* endlich ist das *Mannesalter*, wo die Menschheit die Schranken egoistischer Subjectivität abstreift und mit der äußeren Welt in ein harmonisches Verhältnis zu treten sucht. Dies gibt uns die Grundlage für eine *Dreitheilung* einerseits der *Cultur*, andererseits der *Erziehungsgeschichte*; nämlich 1. Geschichte der *vorchristlichen orientalischen* Völkerschaften, 2. Geschichte der *Griechen und Römer*, 3. Geschichte der *christlichen Civilisation*. Dieser äußeren Gliederung entsprechen auch *die drei Stadien der inneren Entwickelung* der Pädagogik. Im ersten Stadium ist sie bloße *Nachahmung der Sitte und des Herkommens*, sei es der Familiensitte, wie in China als *Familienerziehung*; sei es der herkömmlichen gesellschaftlichen Classenschichtung als *Kastenerziehung* wie in Indien und Ägypten; sei es in Befolgung nationaler Traditionen als *Nationalerziehung* wie bei den Persern, oder religiöser Glaubensüberlieferungen als *theokratische Erziehung* wie bei den Hebräern — überall finden wir die gleiche unreflectierte Dahingabe an das, was *Sitte*, *Herkommen*, *Überlieferung* zum Gesetze stempeln. Weltliche *Despoten* und religiöse *Propheten* bestimmen dieses Gesetz und mit ihm den Inhalt des Volkslebens nach seinem Denken und Thun, ohne auf irgend einen Widerstand von Seite des Volkes zu stoßen oder dasselbe zu irgend einer anderen Mitthätigkeit als zur passiven *Dienstbarkeit* (wie beim Pyramidenbau in Ägypten) heranzuziehen. Im *zweiten* Stadium

beginnen die Erscheinungen und Gesetze, welche die sociale Entwickelung, daher auch die Erziehung bilden, das Nachdenken einzelner Menschen zu beschäftigen; aber erst im dritten Stadium sondert sich die Erziehungsgeschichte von der Culturgeschichte ab und beginnt das Nachdenken, die Pädagogik als Wissenschaft und Kunst aus ihren Grundbegriffen zu entwickeln. — Das Bedürfnis nach Schöpfung und Pflege der historischen Pädagogik liegt in der Gegenwart. Das pädagogische Bedürfnis verlangt vor allem genaue Kenntnis des gegenwärtigen Zustandes der pädagogischen Theorie und Praxis und gibt Anlaſs zur Anlegung einer pädagogischen Statistik. Da diese jedoch nichts anderes ist, als eine stillstehende Geschichte, und da man die Gegenwart nicht verstehen kann, ohne auf die vorausgegangenen Zustände der Geschichte einzugehen: so liegt die Veranlassung nahe, die pädagogische Statistik zu einer Geschichte der Pädagogik zu erweitern. Dieselbe hat sich einerseits mit der pädagogischen Praxis, welche bis auf die ältesten Zeiten hinaufreicht, andererseits mit den viel später auftauchenden pädagogischen Meinungen zu beschäftigen. — Die historische Pädagogik ist wieder entweder eine allgemeine oder besondere, je nachdem sie sich entweder mit dem pädagogischen Gesammtzustande einzelner Länder und Völker beschäftigt, oder aber einzelne Seiten der pädagogischen Entwickelung, insbesondere Diätetik, Didaktik und Hodegetik am Faden der Geschichte verfolgt. Was nun die Gliederung der allgemeinen Geschichte der Pädagogik betrifft, so bildet die Geburt Christi die Hauptepoche derselben. Vor Christo liegt die Periode der nationalen Erziehung, welche Karl Schmidt in die substantielle Erziehung der orientalischen Völker, die individuelle Erziehung der altclassischen Nationen und die theokratische Erziehung des Volkes Israel scheidet — nach Christo beginnt die Periode der humanen Erziehung, welche wieder durch die Epoche der Reformation in zwei Hauptabschnitte getheilt wird. Das Christenthum entwickelte sich aus der Gegenüberstellung von Geist und Natur, die in der hellenischen Welt in schöner Harmonie vereint waren. Das „entschiedene Betonen des Geistes als des Wesenhaften gegenüber der Natur als dem Nichtigen ist das Wesen des Mittelalters, der Zeit vor der Reformation. Das Alterthum war naturwüchsig, das Mittelalter geistwüchsig. Darum ist auch die Erziehung des Mittelalters abstract geistig. Ein todtes Spiel mit Begriffen, das sich nicht um den Inhalt kümmert, geistverödenden Formalismus; das ist das Wesen der mittelalterlichen Erziehung, deren Methode im strengen Nachahmen und Memorieren, ohne innere lebendige Betheiligung des Lernenden besteht, und die sich, analog der Entwickelung der Nationen und der Religion, in die mönchische der orientalischen Kirche, in die geistliche der occidentalischen Kirche und in die Laienerziehung des Ritter- und Bürgerthums gliedert." (K. Schmidt.) — Die auf allgemeine Schulbildung auch in der Muttersprache gerichtete, allerdings nur vorübergehend bedeutsame Wirksamkeit Karls des Großen, dann der ebenfalls nur vorübergehende Aufschwung des Bürgerthums und die Gründung des Städtewesens nach den Kreuzzügen bilden die Epochen in dieser lange Jahrhunderte umfassenden vorreformatorischen Zeit. — Im Gefolge der Reformation treten jene bedeutsamen Entdeckungen und Erfindungen auf, welche nicht bloß den historischen Schauplatz erweitern, sondern auch die innersten Grundlagen der Gesellschaft erschüttern und umwälzen. „Copernicus entdeckt das Sonnensystem, Columbus findet die Unterwelt, Magelhaens zeigt die wahre Gestalt der Erde. Bacon tritt als Herold der Naturwissenschaften auf. Die Nationalitäten emancipieren sich. Die Königsmacht tritt hervor, und der Gegensatz von Kirche und Staat wird aufgehoben." „Der freie persönliche Mensch, der sich auf die Autonomie der Vernunft stellt, und dessen aus Gott gebornes Gewissen in Religionssachen als Autorität weder Clerisei noch Kaiserreich anerkennt, ist die Eroberung der Reformation. Die Reformation

und ihr Zeitalter ist und sucht die Einheit von der Objectivität des Alterthums und der Subjectivität des Mittelalters." In der Erziehung äußert sich der neue Geist in den Versuchen zur Hebung der Volksschule, welche in Luthers Sendschreiben und in seiner sächsischen Schulordnung sichtbar nach außen treten. Allein die eigentliche Reform der Volksschule wurde durch die Reformation noch keineswegs in Angriff genommen; denn Luther, von der Begeisterung für todte Sprachen getragen, ließ die mittelalterliche Lateinschule noch unangetastet und begnügte sich damit, Schulen angelegt zu wissen, welche der Kirche und dem Staate die geeigneten Organe heranzubilden im Stande wären, obwohl sein Verdienst, auch die weibliche Jugend der Schulbildung zugeführt zu haben, immerhin ein bedeutendes bleibt. — Die nächste Epoche der nachreformatorischen Zeit verlegen wir demnach in das Auftreten jenes Mannes, unter welchem die Idee der muttersprachlichen Volksschule geboren wurde, nämlich Johann Amos Comenius. Sein Wirken fällt in die Zeit jenes verabscheuungswürdigen dreißigjährigen Krieges, welcher die Keime der jungen, auf dem Boden des Schulwesens angelegten Saat von Grund aus zerstörte. Es dauerte lange, bevor eine neue Saat gelegt wurde, und noch länger, bevor sie in die Halme schoss. Von Comenius bis auf Pestalozzi, den Urheber der neuesten Epoche des Schulwesens, sind etwa hundert Jahre. Mit den Siebziger-Jahren des vorigen Jahrhunderts hebt das neue pädagogische Jahrhundert an, dessen Erbschaft wir angetreten haben. — Über die dieser Zeit angehörigen Bestrebungen und Schöpfungen verweisen wir theils auf den Artikel „Volksschule", theils auf die zu den betreffenden Ländern und Biographien gehörigen Specialartikel.

Literatur: Ruhkopf, Geschichte des Schul-Erziehungswesens. Bremen 1794. — A. H. Niemeyer, „Überblick der allgemeinen Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in dessen: Grundzüge der Erziehung und des Unterrichts." 1835. — Fr. Cramer, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Alterthume. 2 Bände. Elberfeld 1838. — Curtman. Schwarz, Erziehungslehre. I. Band: Geschichte der Erziehung. Leipzig 1866. — J. F. Th. Wohlfahrt, Geschichte des gesammten Erziehungs- und Schulwesens. 2 Bände. Quedlinburg 1855. — K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen classischer Studien bis auf unsere Zeit. 4 Bände. Gütersloh 1879. — Friedr. Körner, Geschichte der Pädagogik von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Leipzig 1857. — H. Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. 5 Bände. Gotha 1858. — L. Kellner, Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern. 3 Bde. Essen 1869. — Fr. Dittes, Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes. Leipzig 1878. — J. Chr. G. Schumann, Lehrbuch der Pädagogik. I. Band: Geschichte. Hannover 1878. — Karl Schmidt, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Bearbeitet von Dr. W. Lange. Cöthen 1876. — Derselbe, Geschichte der Pädagogik. 4 Bde. Köthen. 1876. — J. Böhm, Geschichte der Pädagogik mit Charakterbildern hervorragender Pädagogen und Zeiten. 2 Bände. Nürnberg 1878. — Derselbe, Kurzgefasste Geschichte der Pädagogik. Nürnberg. 1878. — J. B. Heindl, Biographien der berühmtesten und verdienstvollsten Pädagogen und Schulmänner aus der Vergangenheit. Augsburg 1860. — F. W. Pfeiffer, Die Volksschule des 19. Jahrhunderts in Biographien hervorragender Schulmänner. Nürnberg 1872—1874. — Aug. Schorn, Geschichte der Pädagogik in Vorbildern und Bildern. Leipzig 1875. — M. Strack, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Gütersloh 1872. — Aug. Vogel, Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft. Gütersloh 1877. — F. M. Wendt, Repetitorium zur Geschichte der Pädagogik. Mit besonderer Berücksichtigung Österreich-Ungarns. Wien 1879. — Rob. Niedergesäß, Geschichte der Pädagogik. Wien 1880. — J. C. G. Schumann, Geschichte der Pädagogik im Seminarunterrichte. Hannover 1881. — J. Kehrein, Ueberblick der Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes. Paderborn 1878. — A. Weber, Geschichte der Volksschulpädagogik und Kleinkindererziehung. Dresden 1877.

Geschichtsunterricht. Methodik desselben. Der Geschichtsunterricht wendet sich an den geschichtlichen Sinn, der beim Kinde schon sehr frühe sich äußert. Der geschichtliche Sinn ist der Sinn für Thatsachen, welche dem Kinde in der Form der Erzählung geboten werden. Es ist der Sinn für das Gegebene, das wirklich Vorhandene, Positive. Als solcher ist er ein Gegenstück des viel später zum Durchbruche gelangenden philosophischen Sinnes, welcher sich um das Thatsächliche weniger kümmert, dafür jedoch

um so mehr dem Logisch-Berechtigten nachgeht. Beide Sinne müssen gehörig entwickelt, gepflegt, und in das einzig richtige Gleichgewicht gebracht werden. Während der philosophische Sinn in seiner kritisch zersetzenden Thätigkeit allem Alogischen, Widersinnigen, philosophisch nicht Erweisbaren an den Leib geht und alles Bestehende vor den Richterstuhl seines souveränen Urtheiles zieht: beugt sich der geschichtliche Sinn vor dem Bestehenden und anerkennt die Autorität des Gegebenen auch dort, wo sich dasselbe vor dem philosophischen Verstande nicht gehörig auszuweisen vermag. Beide Sinne verhalten sich zu einander wie Gedächtnis und Verstand, Glauben und Wissen, Receptivität und Spontaneität. So einseitig die Entwickelung des Individuums und der Menschheit zu nennen wäre, wenn sich dieselben in voller Passivität nach Art der orientalischen Völker vor jeder Thatsache (z. B. vor den Thatsachen des Despotismus) beugen würden, ohne dem eigenen Urtheile zu folgen; ebenso verkehrt wäre auch jene Erziehung zu nennen, welche, wie z. B. bei Rousseau, Basedow und den Aufklärern der verschiedenen Culturperioden die Macht der Thatsachen völlig hintansetzen und demgemäß den geschichtlichen Sinn vernachlässigen würde. Denn wir müssen auch das Alogische im Strome der Begebenheiten hinnehmen und mit ihm rechnen; muss es auch schließlich zugrunde gehen: für lange Zeit hat es Bestand und Geltung. Des Menschen Entwickelung geht eben in der Zeit, d. h. im Strome der Geschichte vor sich, und eben dadurch erhält der geschichtliche Unterricht eine hervorragende Bedeutung für die Erziehung des Einzelnen sowie der Menschheit.

„Derselbe beginnt mit der einfachen Erzählung." Was die Anschauung für das Auge, das ist die Erzählung für das Ohr. Beide enthalten einen concreten, und eben deshalb für das Kind leicht fassbaren Inhalt. Die Erzählung erregt in dem Hörer eine Reihenfolge indirecter Anschauungen, die schon durch ihren Wechsel ungemein anmuthet. Diesen anschaulichen Charakter muss der geschichtliche Unterricht insbesondere auf der ersten Stufe festhalten und sich hüten, mit dürren Abrissen oder Übersichten, die mehr auf Vollständigkeit als auf Anschaulichkeit hinzielen, und meist ein Rahmen ohne Bild sind, hervorzutreten. Eben deshalb soll derselbe durch einen Anschauungscursus eingeleitet werden, welcher dem Schüler die Elemente liefert, die er besitzen muss, ehe zu deren Verbindung geschritten werden kann. Diese Elemente sind Erzählungen (s. d.) einzelner Thatsachen, gleichviel, ob mit wirklich historischer Unterlage, oder mit traditioneller und poetischer. Das geeigneteste Material für diesen geschichtlichen Anschauungsunterricht liefert die biblische Geschichte, in der sich der Religionsunterricht mit dem geschichtlichen berührt. Es gibt kein Hilfsmittel von gleicher Brauchbarkeit, „um die Jugend von der ersten Stufe der Cultur hinauf zu den höheren Stufen, aus dem Leben der Familie in das Leben der Völker zu führen, und sie mit dem Beginn aller menschlichen Kenntnisse, Fertigkeiten, Künste, Verbindungen, Verfassungen und Einrichtungen bekannt zu machen". — An diese biblischen Geschichten reihen sich die homerischen Heldensagen, welche in einzelnen Zügen dem patriarchalischen Zeitalter so ähnlich sind. Die Empfänglichkeit für dieselben ist im Knabenalter am größten. „Der Knabe sieht in der Naturschönheit der menschlichen Race, wie sie die Heroenzeit entfaltet, das herrliche und große der Menschheit. In den Helden findet er seine Ideale: ein solcher Mann, wie sie waren, möchte er selber werden, seine eigene Lust an Kraftproben und kecken Streichen findet er in dem Drange der Helden nach Kampf und Abenteuern wieder. Ihre Freude an den schönen Waffen und stolzen Burgen versteht er wohl; muss ihm doch selber Garten oder Wald Lanze, Keule und Bogen liefern und weiß er doch manchen Winkel zu einem wohlbefestigten Verlies umzugestalten." Dadurch wird dem Schüler zugleich ein Vorblick auf den Boden der alten Geschichte eröffnet, indem er mit den wichtigsten Personen und Thatsachen derselben bekannt gemacht wird, welche für ihn leichter fassbar sind, als die Helden der neueren Zeit,

weil an ihnen die ethischen Verhältnisse noch in unverhüllter Einfachheit hervortreten, während die Würdigung moderner Charaktere eine Kenntnis des vielfach complicierten Staats- und Culturmechanismus der Neuzeit voraussetzt, welche dem Kinde verschlossen bleibt. Zu diesem propädeutischen Unterricht werden sich aus der Sagenzeit und der alten Geschichte Griechenlands insbesondere folgende Stoffe eignen: Herkules, seine zwölf Thaten; Theseus und der Minotaurus, Odysseus, Achill, Antigone, Midas, Kadmus, Kodrus, Simonides, Milo von Kroton, Solon und Krösus, die Kraniche des Ibykus, Arion; ferner: Histiäus, Leonidas, Xerxes am Hellespont, Sokrates' Tod, Xenophons Rückzug, Alexander und Diogenes u. s. w. Aus der Urzeit der Römer: Romulus und Remus, der Raub der Sabinerinnen, die Horatier und Curiatier, Mucius Scävola; Brutus, Coriolan, die Gänse auf dem Capitol, Camillus; weiter: Fabricius und Pyrrhus, Hannibal auf den Alpen, Archimedes in Syrakus, Fabius der Zauderer, Marius und die Cimbern, Cäsars Glück und Tod, Kleopatra, Varus und Hermann, Nero der Christenverfolger, die Donnerlegion u. s. w. Aus der mittleren Geschichte: der gehörnte Siegfried, Chriemhildens Rache, Attila, Papst Leo der Große, Bonifacius an der Donnerers-Eiche; Pipin der Kurze in dem Löwenkampf, Karl der Große und Roland, Wittekind; Eginhard und Emma; Karl der Große in der Schule; Alfred der Große als Harfner; die Schlacht bei Merseburg; Peter von Amiens, Gottfried am heiligen Grabe, Friedrich der Rothbart, die heilige Elisabeth, Rudolf von Habsburg auf dem Marchfelde, Wilhelm Tell, Schlacht bei Sempach, die Hussiten vor Naumburg, das Mädchen von Orleans u. s. w. Aus der neueren Geschichte: Luther in Worms, auf der Wartburg, Kaiser Max auf der Martinswand, Karl V. in Wittenberg, die Bartholomäusnacht, Heinrich IV. und Sully; der Aufstand der Protestanten in Böhmen; die Eroberung von Magdeburg; Gustav Adolph in München; die Schlacht bei Lützen, die Schlacht bei Nördlingen, Wallensteins Tod; die Türken vor Wien, die Franzosen in der Pfalz, der große Kurfürst bei Fehrbellin, Prinz Eugen vor Belgrad. Hier steht also das biographische Moment im Vordergrunde. Auf der zweiten Hauptstufe handelt es sich um eine größere Gruppierung zusammenhängender Thatsachen zu abgerundeten Gesammtbildern, aus denen die Zustände ganzer Völker und Zeitalter typisch hervortreten. So im Alterthum die Hebräer, deren Geschlecht nun übersichtlich dargestellt und mit jenen der Nachbarvölker, Ägyptern, Assyrer, Babyloner, Meder und Phönizier in Verbindung gebracht wird. Von den Persern ist der Übergang auf die Griechen sehr leicht. Diese werden nun zum Mittelpunkt der Darstellung; ihre Sagen werden nun alle an ihrer Stelle erzählt, ihre Sitten geschildert, ihre Großthaten ausgemalt, doch nicht in vielen Namen und Orten zersplittert, sondern immer um einen Mittelpunkt des Ortes und der Person gedrängt. Mit Alexanders des Großen Tode ist die griechische Herrlichkeit vorüber, der Blick wendet sich zu den Römern. Ihnen folgt die Erzählung in großen Umrissen, nicht Krieg für Krieg, Consul für Consul, sondern mit Überspringung alles verhältnismäßig unbedeutenden auf großartige Begebenheiten zueilend, sie ausführlich schildernd, ihnen Jahreszahlen zugesellend. So laufen die Anhaltspunkte fort bis auf Constantin den Großen. Deutsche und Araber treten nicht auf. Von ihnen springt das Interesse zu den Franken über, ihr Martell, ihr Pipin und der große Karl, zusammt dem Glaubenshelden Bonifacius, fesseln die Aufmerksamkeit. In dieser Weise schreitet die Geschichte bis auf die Gegenwart fort, immer nur nach gewissen Licht- und Höhenpunkten zustrebend. In jedem Kreise ist nur Eins Hauptsache, alles übrige steht im Hintergrunde. In der Neuzeit wird sich die Darstellung nicht, wie es leider bisher fast ausschließlich der Fall war, den Details der Kriegsgeschichte und der Schilderung der Verhältnisse an den verschiedenen europäischen Höfen, sondern den Hauptmomenten der Culturgeschichte, den Entdeckungen und Erfindungen zukehren. „Die Entdeckung von Amerika, die Umgestaltung

Deutschlands durch die Reformation, die Erhebung Hollands, die Schiffahrt Englands, Kepler, Galilei, Newton, Heinrichs IV. Bürgerfreundlichkeit, Ludwigs XIV. hohle Größe, der Jammer Deutschlands im dreißigjährigen Kriege, seine Aufrichtung durch den großen Kurfürsten von Brandenburg und ähnliche Regenten, Ende der Hexenprocesse, Erhebung der deutschen Sprache auf den Katheder, Peters des Großen gewaltsame Aufklärung, Karls XII. Abenteuerlichkeit, Österreichs Türkenkriege, Englands Colonien, Verbreitung der auswärtigen Bedürfnisse und Moden, Friedrich Wilhelms I. Soldatenthum; Friedrich II. und Maria Theresia als Vorbereiter der neueren Zeit; deutsche Literatur, Entdeckung des fünften Welttheils, nordamerikanische Freistaaten, französische Revolution, Überflutung des ganzen übrigen Europa, Englands Seeherrschaft, Napoleon, Deutschlands Umgestaltung, allmähliche Läuterung und Erhebung, Frieden; Benützung desselben, Dampfkraft, Straßenbau, Verkehr; Kampf des Alten mit dem Neuen, Aufhebung der Sclaverei; Ablösung der Leibeigenschaft, Milderung der Strafgesetze. Mit einem Worte: die Culturgeschichte gibt die Hauptgesichtspunkte, die Staaten- und Regenten-Geschichte nur die secundären. Man besorge nicht, dass dies Knaben von vierzehn bis sechzehn Jahren zu hoch liege. Gerade umgekehrt: die Politik, das ränkevolle Streiten um Besitz und Macht, welches bisher in erster Linie figurierte, ist es, was den jungen Leuten wenig begreiflich und noch weniger entsprechend erschien." — Die dritte Stufe, welche sich auf die vorangehende zweite eben so sehr anlehnt, wie diese an die erste, schreitet nun zur zusammenhängenden Darstellung der Thatsachen, gehört jedoch mit diesen ihren höheren Zielpunkten nicht mehr in das Bereich der Volksschule.

Auf den drei eben genannten Hauptstufen des geschichtlichen Unterrichts haben wir folgende Behandlungsarten des geschichtlichen Stoffes kennen gelernt: 1. die biographische Behandlung, bei welcher die Lebensbeschreibung einzelner Hauptpersonen in den Vordergrund tritt; 2. die ethnographische Behandlung, wobei man die Geschichte einzelner Völker nach einander behandelt; 3. die synchronistische Behandlung, welche die Ereignisse, wie sie sich gleichzeitig bei den verschiedenen Völkern zugetragen haben, in Zusammenhang bringt; 4. die chronologische Behandlung, welche die geschichtlichen Ereignisse in der Aufeinanderfolge, in der sie sich ereignet haben (progressiv), oder auch rückwärts gehend (regressiv), d. h. bei der Gegenwart beginnend und stufenweise zurückschreitend erzählt; 5. die pragmatische Behandlung, welche (Pragma = That) die den historischen Handlungen zugrunde liegenden Beweggründe als Ursache, mit dem geschehenen als Wirkung in Zusammenhang bringt. Auf der Unterstufe herrscht die biographische, auf der Mittelstufe die ethnographische, auf der Oberstufe die synchronistisch-chronologische Behandlung vor, die sich schließlich in eine pragmatische Auffassung der Begebenheiten zuspitzt.

Der Geschichtsunterricht würde seinen Zweck, Gesinnungsunterricht zu sein, ganz verfehlen, wenn es bei ihm nur auf Erweiterung der Einsicht, nicht aber zugleich auf Erwärmung des Gemüthes abgesehen wäre. Seine gemüthbildende Macht liegt in dem Interesse, welches der Schüler an den Schicksalen und Charakteren jener Personen nimmt, von denen die Geschichte erzählt. „Die historischen Kenntnisse sind pädagogisch betrachtet das Mittel, einseitige Beschränkung der Theilnahme zu verhüten und diese, gebaut auf das richtige Verständnis des Menschenlebens im ganzen und großen, über die ganze Menschheit auszubreiten." Das Interesse an den historischen Mittheilungen wird allerdings auf den drei Hauptstufen ein verschiedenes sein, entsprechend dem Verständnisse des Schülers. Auf der Unterstufe sind es die persönlichen Eigenschaften, insbesondere Heldenmuth und Heldenkraft, welche auf das Kind den größten Eindruck machen, daher die biographische Behandlung. Auf der Mittelstufe kann schon auf ein gewisses Verständnis der gesellschaftlichen Zustände gerechnet werden, weshalb sich das Interesse bei der ethnographischen Behandlung diesen letzteren zuwendet. „Hier gilt es vor allem, dass man den

Muth hat, all dasjenige über Bord zu werfen, was auf das Interesse des Schülers kein Anrecht hat, wenn es auch drei Viertheile des traditionellen Unterrichtsstoffes in diesem Gegenstande umfassen sollte. Dafür muss aber all dasjenige aus seinem Verstande hervorgezogen werden, „was zur Vertiefung des Zeitbildes, zur Auszeichnung seines inneren Zusammenhanges nöthig ist". Vor allen wird aber zu vermeiden sein, dass nicht zu große Massen rohen Stoffes geboten und über einem Kram von Einzelnheiten der Zusammenhang des Dargestellten vernachlässiget werde. Es muss überall dasjenige herausgehoben werden, was geeignet ist, das politische oder culturgeschichtliche Leben der betreffenden Zeit in möglichst scharfer Weise nach seinen Hauptseiten zu charakterisieren, damit ein abgerundetes Gesammtbild entstehe. Dieser Gesichtspunkt wird aber auch auf der Oberstufe vorwalten müssen, wo sich das Interesse dem Causalzusammenhange und den im Laufe der Geschichte waltenden idealen Mächten zukehrt. Die äußere Geschichte wird hier, wie Waitz bemerkt, weit stärker zurücktreten müssen, als dies bis jetzt im Geschichtsunterrichte gewöhnlich geschieht; denn die Masse von Thatsachen, von Kriegen, Unruhen, Personenveränderungen unter den Regierenden u. dergl. ist es ganz und gar nicht, was die Geschichte belehrend, noch weniger was sie gemüthsbildend macht, vielmehr sind diese sämmtlich nur insofern von Wichtigkeit, als sie die natürlichen äußeren Anknüpfungspunkte für die Darstellung des inneren Lebens der Völker abgeben, welche innerhalb einer gewissen Zeit als die Träger und Fortbildner der Cultur zu betrachten sind.

Literatur: K. W. Böttiger, Die Weltgeschichte in Biographien. — H. Dittmar, Geschichte der Welt vor und nach Christus mit Rücksicht auf die Entwicklung des Lebens in Religion und Politik, Kunst und Wissenschaft, Handel und Industrie der welthistorischen Völker. 6 Bde. Heidelberg. — A. W. Grube, Charakterbilder aus der Geschichte und Sage. 3 Bde. Leipzig. 1880. — Fr. Kohlrausch, Kurze Darstellung der deutschen Geschichte. Gütersloh. 1872. — O. Lange, Die neue Zeit und der Geschichtsunterricht. — W. Redenbacher, Lesebuch der Weltgeschichte. 4 Bde. Calw. 1879. — M. Spieß, und Br. Berlet, Weltgeschichte in Biographien für höhere Schulen. 3 Curse. Hildburghausen. — C. Vogel, Geschichtsbilder. Leipzig. 1854. — G. Weber, Weltgeschichte in übersichtlicher Darstellung. Leipzig. 1882. — Desselben, Lehrbuch der Weltgeschichte mit Rücksicht auf Cultur, Literatur und Religionswesen. 2 Bde. Leipzig. 1879. — Desselben, Allgemeine Weltgeschichte 15 Bde. und 4 Registerbde. Leipzig. 1857—1880. — O. Willmann, Der elementare Geschichtsunterricht. Wien. 1872. — K. F. Becker, Erzählungen aus der alten Welt. 3 Bde. Halle, 1875. — K. Biedermann, Geschichtsunterricht in der Schule. Braunschweig. 1860. — G. Freytag, Bilder aus der deutschen Vergangenheit. 4 Bde. Leipzig. 1879—1880. — B. G. Niebuhr, Griechische Heroengeschichten. Gotha. 1877. — F. Noesselt, Weltgeschichte für Bürger- und Gelehrtenschulen. 4 Bde. Leipzig. 1859. — Desselben, Lehrbuch der Weltgeschichte für Töchterschulen. 4 Bde. Stuttgart. 1880. — F. Schmidt, Preußens Geschichte in Wort und Bild. 3. Bde. Leipzig. 1880. G. Schwab, Die schönsten Sagen des classischen Alterthums. 3 Thle. Gütersloh. 1877. — H. W. Stoll, Geschichte der Griechen und Römer in Biographien. 2 Bde. Leipzig. — Allgemeine Geschichte in Einzeldarstellungen. Herausgeg. von Wilh. Oncken, in circa 36 Bden. Berlin. — Illustrirte Weltgeschichte für das Volk. 8 Bde. Leipzig. — A. Gindely, Lehrbuch der allgemeinen Geschichte für die unteren Classen der Mittelschulen. 3 Thle. Prag. 1880. — Desselben, Lehrbuch der allgem. Geschichte für die oberen Classen der Mittelschulen 3 Bde. Prag 1879—1880. — C. Oeser, Weltgeschichte für das weibl. Geschlecht. 3 Thle. Leipzig. 1875. — F. Schmidt, Weltgeschichte. 4 Bde. Berlin. — G. Schurig, Lehrbuch der Geschichte für Lehrerbildungsanstalten. 3 Bde. Leipzig. 1877—1882. — F. C. Schlosser, Weltgeschichte für das deutsche Volk. 19 Bde. Berlin. 1880—1881. — K. F. Becker, Weltgeschichte. 22 Bde. Leipzig. 1874—1879. — T. B. Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte. 3 Bde. Münster.

Geschlechtstrieb, seine Verirrungen und seine Pflege. Unter den physischen Trieben bedarf keiner so sehr der Aufmerksamkeit des Erziehers, als der Geschlechtstrieb. Obgleich das Erwachen desselben bei ungestörter Ordnung der Natur erst in die Jahre fällt, die man hauptsächlich in Beziehung auf ihn die reiferen genannt hat, so lehrte doch von jeher die Erfahrung, dass diese Reife nicht nur beschleunigt, sondern dass dieser Trieb durch allerlei äußere Handlungen in früheren Jahren geweckt, und durch die Selbstbefleckung (Onanie) auf eine unnatürliche Art befriedigt werden könne; dass

dies aber stets auf Unkosten der Gesundheit und der vollen Ausbildung des Körpers geschehe. Da dieses Übel unter der Jugend ziemlich häufig auftritt, so muss der Erzieher mit aller Kraft demselben entgegentreten; seine Pflichten lassen sich diesfalls in drei Punkte zusammenfassen: Verhütung, Entdeckung und Heilung des Übels. Die Verhütung des Übels setzt die Kenntnis der gewöhnlichen Veranlassungen voraus. Man irrt aber, wenn man bloß Verführung als einzige Veranlassung bezeichnet; denn es ist gewiss die Mehrzahl von Personen, die diesem Laster fröhnen, durch äußere, zum Theil höchst zufällige Umstände dazu verleitet worden und war oft lange Zeit demselben ergeben, ohne nur zu ahnen, dass die Reizung der betreffenden Organe schädlicher sei, als Reibungen und Berührungen anderer Theile des Körpers, z. B. des Auges oder des Ohres. Zu diesen Veranlassungen sind zu rechnen: 1. Fehler in diätetischer Beziehung durch Verweichlichung des ganzen Körpers, erhitzende Kost, warme Federbetten, Erlaubnis, des Morgens wach oder halb schlafend im Bette zu bleiben. 2. Jede unnatürliche Berührung und Pressung der Geschlechtstheile, nicht nur die besonders bei Ammen und Wärterinnen so gewöhnliche Berührung, um Kinder still oder ihnen ein Vergnügen zu machen, sondern auch jene durch eng anschließende Kleidung, namentlich zu frühen Gebrauch enger Beinkleider. 3. Reiz der Geschlechtsglieder durch Reiten auf Stöcken und Spielpferden, durch Schaukeln auf dem Knie, durch Herabgleiten von Treppengeländern, durch angewöhntes Übereinanderschlagen der Schenkel beim Sitzen, durch anfangs zweckloses Verstecken der Hände in den Unterkleidern. 4. Müßiggang und Langweile, daher auch alles Einsperren ohne bestimmte Beschäftigung. 5. Verletzung der Schamhaftigkeit durch frühe Schäckereien mit kleinen, unbekleideten Kindern, gemeinschaftliches Baden ohne alle Badekleider, gemeinschaftliches schamloses An- und Auskleiden heranwachsender Kinder, besonders beider Geschlechter; schmutzige Reden, Anspielungen, Bilder, Spielzeuge. 6. Unzeitiges Bekanntmachen mit den Freuden der Wollust ohne bestimmte Veranlassung, oder unweises und die Neugier reizendes Bemänteln schlüpfriger Gegenstände. 7. Sehr sinnliche Liebkosungen Erwachsener, selbst der Eltern, in Gegenwart der Kinder; verführende Lectüre, besonders durch reizende Darstellung der sinnlichen Liebe. 8. Zu große Annäherung junger Leute, enges Wohnen, besonders Schlafen, wo nicht gar in einem Bette, doch dicht neben einander ohne Aufsicht, ohne öftere Überraschung, Verbannung der Kinder in die Schlafkammer, ehe sie müde sind. 9. Vertraulichkeit zwischen Kindern desselben oder verschiedenen Geschlechtes, wobei das Geheimnis und Dunkel gesucht wird, einsame Spaziergänge, langes Verweilen in heimlichen Gemächern, überhaupt zu viel unbeachteter Umgang junger Leute bei ihren Spielen, namentlich der stilleren, denn die lärmenden sind die gefahrloseren. 10. Eigentliche Verführung durch ältere Personen, die, selbst schon verführt und verdorben, sichs zum Geschäft machen, andere in die Geheimnisse ihrer verstohlenen Lust einzuweihen. 11. Endlich selbst gewisse, oft wiederholte Arten der Züchtigung. Wenn alle diese und ähnliche Veranlassungen entfernt oder doch sehr vermindert werden, so ist unstreitig zur Verhütung geheimer Sünden schon sehr viel erreicht. Oft jedoch wird es gerathen sein, sich jeder positiven Einflussnahme zu enthalten, da sonst selbst der beste Wille mehr verderben als nützen würde. Wenn man es nämlich die Zöglinge bei allen Gelegenheiten merken läßt, dass man etwas verhüten wolle, wenn sie es dem Erzieher ansehen müssen, dass beinahe keine andere Idee in seiner Seele als Misstrauen gegen ihre Keuschheit ist, so erweckt man nicht nur oft Gedanken und Gefühle, auf die sie sonst nicht gekommen wären, sondern ist auch in Gefahr, am ersten getäuscht zu werden. Bei den eigentlichen Belehrungen und Warnungen vor der Gefahr geheimer Jugendsünden ist, so lange es zweifelhaft ist, ob sie der Zögling schon kenne, wohl zu erwägen, ob dieselben überhaupt und in welcher Weise sie ertheilt werden sollen, da es Fälle gibt, in welchen Warnungen

und Belehrungen besser unterbleiben, aber auch viele, wo sie das einzige Rettungsmittel sind. Hiebei kann man sich nach folgenden praktischen Regeln richten: 1. Man gehe nach dem Gesetze der Wahrscheinlichkeit zu Werke, d. h. man vergleiche den wahrscheinlichen Vortheil mit dem wahrscheinlichen Nachtheil. Findet sich bei genauer Beobachtung jüngerer Kinder auch nicht die entfernteste Spur dieser Unsittlichkeit, und kann man annehmen, entweder ihr erstes Entstehen zu bemerken oder sie vor jedem Anlasse bewahren zu können: so würde es, vornehmlich bei Mädchen, besser sein, ganz darüber zu schweigen, als durch zu vieles Warnen vor etwas vielleicht Unbekannten die Neugier und mit ihr die Sinnlichkeit rege zu machen. 2. Die Warnung und Belehrung selbst sei nach Inhalt und Ton dem jeweiligen Alter angemessen. In jüngeren Kindern erwecke man bei allem Betasten und Entblößen der Schamtheile die Idee einer schmutzigen Handlung, damit Ekel und Scham entstehe. Bei etwas Herangewachseneren hat man Gelegenheit, bei dem Unterrichte in den Anfangsgründen der Anthropologie den durchaus kunstvollen Bau des menschlichen Körpers und seine Verletzbarkeit bekannt zu machen und unter den Gesetzen seiner vernünftigen Behandlung ebenso von dieser Verletzung, als von anderen Verletzungen (z. B. der Augen) zu reden, die Gründe aber aus dem feinen Bau und dem Zusammenhange dieser Glieder mit dem Ganzen herzuleiten. Im Jünglingsalter kann die Belehrung überdies vollständiger und zugleich moralisch-physisch gefasst werden. Erst dann mag man eine gewisse Feierlichkeit, welche ohnehin an jüngeren Kindern meist verloren geht, in den Redeton legen. Mit der Darstellung der fürchterlichen Folgen, welche so oft die Begleiter dieser Laster sind, muss zugleich die Vorstellung von dem pflichtwidrigen und sündlichen einer Handlung verbunden werden, in welcher die Würde der Natur verletzt wird, um dadurch das Gewissen wach zu erhalten und junge Leute zu gewöhnen, bei Versuchungen oder bei gewissen Erscheinungen und Wahrnehmungen an ihrem Körper vertrauungsvoll den Rath ihres Erziehers zu suchen. 3. Diese Warnungen sind womöglich von Personen desselben Geschlechtes zu geben, bei Mädchen, bei denen dieselben seltener nothwendig erscheinen, soll dieselbe die Mutter ertheilen; überhaupt soll der Lehrer stets im Einverständnisse mit den Eltern handeln. — Nächst der Verhütung des Übels ist es wichtig zu entdecken, ob es vielleicht schon wirklich da sei. Überraschung bei der That und offenes Geständnis lassen sich bloß in den seltensten Fällen erwarten. Man muss sich daher mit den gewöhnlichen Merkmalen solcher Jugendsünden bekannt machen, jedoch äußerst behutsam in seinem Urtheil sein, weil diese Merkmale oft trüglich sind und eine übereilte Anschuldigung des Vergehens die schlimmsten Eindrücke in unschuldigen Gemüthern zurücklässt; auch können diese Merkmale dort fehlen, wo die Unschuld wirklich schon verloren ist. Blässe des Gesichtes, besonders der Lippen, häufige und plötzliche Veränderung der Gesichtsfarbe, eingesunkene, hohlliegende, trübe und scheue Augen mit dunklen Ringen umgeben, Erschlaffung der Gesichtsmuskeln, häufige Ausschläge an Nase, Stirn und Wangen, ekelhafter Geruch aus dem Munde, ein matter, ziehender Gang, Anwandlung von Ohnmacht bei längerem Stehen, Zittern und schnelle Ermattung der Hände, Beben der Stimme, Erschöpfung bei jeder noch so kleinen Anstrengung, dies alles findet sich bei vielen Onanisten; aber dasselbe findet sich auch bei Kindern, die unreinlich sind, Würmer, unreines Blut, Anlage zur Hektik, oder einen durch zu frühe Anstrengung geschwächten Körper haben. Charakteristisch sind ferner bei den meisten: starke Reizbarkeit des Körpers aus Nervenschwäche, heftige Rührungen, selbst Thränen ohne eigentlichen Anlass, Missmuth, Furchtsamkeit, Zerstreutheit, Unruhe und Ängstlichkeit, Erröthen, wenn von gewissen Gegenständen die Rede ist; während des Unterrichtes starres Ansehen des Lehrers und scheinbare Aufmerksamkeit, ohne zu wissen, wovon er redet, Erschrecken bei jeder Überraschung; Stumpfheit der Sinne und des Fassungsvermögens, und dies an manchen Tagen, in manchen Stunden mehr als in anderen; Bitterkeit des Herzens, Verschlimmerung der Gemüthsart, die sich durch Neid, Missgunst, in sich gekehrtes Wesen,

Heimtücke verräth. Einige Besorgnis erregen: Hang zur Einsamkeit, Gleichgiltigkeit gegen erheiternde Vergnügungen und laute Spiele, scheue Blödigkeit, Zurückgezogenheit vom Umgang mit dem anderen Geschlecht, langes Verweilen an dunklen Orten, unanständige und unruhige Lagen, Stellungen und Bewegungen des Körpers, besonders der Schenkel; Verbergen der Hände in Unterkleider, unter Bettdecken, wechselnd unnatürlich starke und schwache Esslust, Aufenthalt im Bette über die Zeit des Schlafes, Trägheit und Unlust gleich nach dem Aufstehen. — Die Heilung junger Leute, bei welchen man die unglückliche Entdeckung gemacht hat, dass sie Rettung bedürfen, ist schwer, aber nicht unmöglich; sie hängt nicht nur vom Verstande und der Beschaffenheit des Herzens, sondern auch von dem Grade ab, worin ihnen das Laster zur Gewohnheit ward. Die Heilmittel sind entweder physische oder moralische. Zu den physischen Mitteln rechnet man manche Zwangsmittel, welche die Ausübung des Lasters unmöglich machen sollen: Festbinden der Hände, besonders des Nachts u. s. w. Sie würden, wo die unglückliche Gewohnheit den höchsten Grad erreicht und der freie Wille alle Kraft verloren hätte, vielleicht das einzige Mittel sein, um nur endlich zu entwöhnen, oder den guten Willen anfangs zu unterstützen. Nebstdem kann die Entfernung aller früher angegebenen Veranlassungen viel bewirken. Dazu käme noch: stärkere Bewegung, kalte Bäder, gesunde Diät, in manchen Fällen auch Arzneien nach Maßgabe der Anordnung eines Arztes. — Die moralischen Heilmittel setzen voraus, dass man mit dem Kranken über seinen Zustand offen rede. Dies ist nicht so schwer, als viele glauben. Wo man sehr bestimmte Merkmale hat, findet sich die Veranlassung von selbst. Es ist nicht rathsam die Zöglinge durch langes Hin- und Herfragen zu quälen, oder ihnen dadurch Zeit zu lassen, sich zu verbergen. Man sage ihnen offen, ohne sie jedoch dabei einzuschüchtern, dass sie sich unglücklich durch Missbrauch ihrer Schamglieder gemacht haben, dass die Sache von größerer Wichtigkeit sei, als sie glaubten und dass man sie darüber belehren wolle. Hierauf wird meistens das Geständnis erfolgen. Erfolgte es auch nicht, so wird die Belehrung selbst fruchten können. Je natürlicher, ruhiger und sanfter man redet, desto offener wird man meistens den Jüngling finden. Man muss ihn nur nicht wie einen Verbrecher behandeln. Das ist er auch nicht. Er fehlt entweder aus Unwissenheit, wie Unzählige gefehlt haben; oder das Temperament ist so heftig, dass er kaum widerstehen kann, wie ja die Natur selbst unwillkürliche Entledigungen (Pollutionen) veranlasst. Die auf Heilung zielende Belehrung selbst bestehe: a) in einer lebendigen Darstellung der Folgen des Lasters. Wo es verstanden wird, leite man sie physiologisch aus der Natur der Handlung und ihrem Zusammenhange mit dem ganzen Nervensystem her. Dabei meide man die Übertreibungen. Die mögliche Gefahr bei dem unaufhaltsamen Fortschritte des Lasters lässt sich immer lebhaft genug schildern. Manche Folgen muss der Schuldige schon früh aus Erfahrung kennen, und diese werden ihn stärker als die künftigen überzeugen; doch dürfen auch letztere nicht übergangen werden. Die Vorstellung von der künftigen Untüchtigkeit zum Ehestande, die nichts weniger als wahr ist, wirkt gerade bei diesen Subjecten am wenigsten; Gefahr frühen Todes noch ungleich stärker; wirklicher Anblick schwer büßender Selbstbeflecker in Krankenhäusern vielleicht am stärksten. b) Versuche auf den Willen zu wirken. Bei kleineren Kindern, wo es mehr ungezogene Angewohnheit ist, dürfte Drohung, auch wohl Anwendung einer körperlichen Strafe am schnellsten fruchten. Bei Heranwachsenden ist sie ganz zweckwidrig, oft sehr schädlich, weil die Verheimlichung bei dieser Sünde leichter ist als bei jeder anderen. Mehr wirkt die Verächtlichkeit, der sie sich aussetzen, und die Besorgnis, man lese auf ihrem Gesichte, was sie thun. Schon diese Scham ist viel wert. Zu ihr gesellt sich bald das Gefühl des tiefen Elendes, das man sich zuzieht. In reiferen Jahren wirkt der Kummer des Erziehers, der Gram auf dem Gesichte der Eltern über den Selbstzerstörer u. s. f. Dazu komme c) Unterstützung

des Reuigen und zur Besserung Entschlossenen. Sein Zutrauen muss vor allem erhalten werden, damit er auch seinen Rückfall nicht verschweige. Der Rath bestehe nicht bloß im Ermahnen, Rühren, sondern in vernünftiger Anleitung, was er selbst zu thun, was er zu vermeiden habe; in Empfehlung lehrreicher Lectüre, in veranlasstem Umgange mit reinen Gespielen, auch besonders mit tugendhaften Personen des anderen Geschlechtes.

Da Kinder, namentlich Knaben, in dieses Übel verfallen, so ist es Pflicht der Lehrer, auch in dieser Beziehung auf die Schüler zu achten und dies umsomehr, als der Lehrer oft mehr Gelegenheit hat, dieselben scharf zu beobachten, als die Eltern. Namentlich Jünglinge von sehr lebhaftem Gemüth können oft und tief fallen. Sinnlichkeit und Phantasie sind ja bei ihnen oft vorherrschend. Ist bei ihnen noch moralisches und religiöses Gefühl vorhanden, so ist die Heilung leicht; bei anderen, wo dieses Gefühl fehlt, ist die Gefahr größer, weil nichts sie warnt, nichts sie schreckt, als höchstens physische Übel, die sich oft spät einstellen. Auch sind oft Warnungen von verständigen Mitschülern (nach Angabe des Lehrers) nützlicher als jene von Vorgesetzten.

Literatur: Dr. R. Köhler, Geschlechtliche Verirrungen in Schmieds Lex. II. S. 838. — Palmers evang. Päd. S. 294 ff. — Niemeyer, Grundsätze der Erz. und des Unterr. Herausgegeben von G. Lindner, Wien 1877. I. S. 51 und ff.

Geschmack. Dieser gehört mit dem Geruch zu den chemischen Sinnen. Seine Wahrnehmungen beziehen sich auf das Verhalten löslicher Stoffe bei der Einführung in die Mundhöhle, welche mit der Zunge und dem Gaumen das Organ des Schmeckens ist. Die Bedingung des Schmeckens ist die Löslichkeit der Stoffe im Speichel. Bei trockenem Gaumen und unlöslichem Stoffe schmeckt man nicht. In das Bereich des Geschmacks fallen die Gegensätze des Saueren, Bitteren und Süßen, des Salzigen, Fetten u. s. f. Doch haben die Stoffe überdies ihre individuelle Geschmacksfärbung. Das Süß der Rübe ist ein anderes als das der Traube. Der Geschmack ist ein Wächter der Verdauungsorgane und veredelt zugleich das Geschäft der Ernährung dadurch, dass die zu verdauenden Speisen vorerst gekostet und geschmeckt werden, indem sie beim Hinabgleiten in den Verdauungscanal den Geschmackssinn passieren. Wie der Geruch ist auch der Geschmack einer großen Ausbildung (Gourmandise) fähig. Beide beruhen auf der Theilbarkeit der Stoffe; beide haben etwas Stoffliches an sich, indem eine beim Geruche allerdings nur homöopathischgeringe Verzehrung des Objectes durch die Sinne stattfindet. Der Geschmack ist in dieser Beziehung viel derber. Beide Sinne sind Vermittler des Angenehmen und Unangenehmen, keineswegs aber Interpreten des Schönen und Hässlichen. Mit Vorliebe wirft sich daher die gröbere Sinnlichkeit des Menschen gerade auf diese Sinne, deren Affection sie durch Mahlzeiten und Libationen, Tabakrauchen (welchem Sinne gehört dieses an?) und Tabakschnupfen zu steigern sucht. Die Kochkunst studiert den Geschmackssinn, allein nur in rein empirischer Weise; es gibt keinen einzigen allgemein anerkannten Lehrsatz auf dem Gebiete derselben und sie sieht sich gezwungen, dem subjectiven Belieben und der traditionellen Gewohnheit die größten Concessionen zu machen. Eine Ästhetik der Kochkunst gibt es nicht. Eine besondere Bedeutung für das höhere Seelenleben hat dieser Sinn nicht. In pädagogischer Hinsicht ist nur dagegen zu warnen, durch allzu große Verfeinerung desselben die Neigung zu dem Leckerhaften und zu Tafelfreuden übermäßig zu nähren.

Das Wort Geschmack wird jedoch in übertragener Bedeutung auch auf das Gebiet des Schönen als ästhetischer Geschmack übertragen. (S. Ästhetik.)

Literatur: Horn, Über den Geschmackssinn des Menschen. Heidelberg 1825.

Gesicht, das Vermögen des Sehens, der Sinn für Licht und Farbe, aber auch für Umriss und Gestalt, wodurch wir die äußere Natur und ihre Veränderungen wahrnehmen. Die ihm entsprechende Reizform sind, wie beim Gehöre, Schwingungen, jedoch von kürzerer Schwingungsweite und viel größerer Schnelligkeit als beim Schalle;

Schwingungen, die nicht wägbaren körperlichen Massen, sondern einem höchst feinen, hypothetischen Mittel, dem Äther zukommen und auf der Fortpflanzungsrichtung des Lichtes, dem Lichtstrahle, senkrecht stehen, während sie beim Schall in der Richtung des Schallstrahles selbst vor sich gehen. Das äußere Organ des Gesichtes ist das Auge, der relativ unabhängigste und beweglichste Theil des menschlichen Körpers, eine lebendige Camera obscura. Es besteht aus einer Folge von meist durchsichtigen Substanzen, welche nach ihren verschiedenen Krümmungen ein optisches Liniensystem von nahezu genauer Centierung repräsentieren. Im Hintergrunde des Auges, an der Stelle, wo sich der s. g. blinde Fleck befindet, tritt der Sehnerv (nervus opticus) in den Apparat hinein, und breitet sich daselbst in die s. g. Netzhaut (retina) aus, deren mosaikartiger Bau geeignet ist, den Lichtstrahl, der durch die Pupille eingetreten, nachdem er die lichtbrechenden Medien des Auges — Hornhaut, wässerige Feuchtigkeit, Linse, Glaskörper — durchsetzt hatte, zum adäquaten Angriffe auf den Sehnerv gelangen zu lassen. Sämmtliche Lichtstrahlen, die von einem sichtbaren Objectpunkte ins Auge eingehen, vereinigen sich beim deutlichen und normalen Sehen in einem Punkte der Netzhaut, so dass sich auf derselben die Theile des Objectes in einem ungemein verkleinerten Bildchen projicieren. Da sich die Visirlinien verschiedener Punkte, bevor sie die Netzhaut erreichen, in dem sogenannten Kreuzpunkte des Auges durchschneiden, so ist das Netzhautbild ein umgekehrtes. Die empfindlichen Theile der Netzhaut sind die Sehstäbe und Sehzapfen, welche zusammen eine Mosaik von Sehzellen bilden. Die Erregung der Sehzellen ist nach den neuesten Forschungen in erster Instanz ein photochemischer Vorgang: in der an die Sehhaut anstoßenden, einen schwarzen Farbstoff enthaltenden Pigmenthaut wird ein rother Farbstoff, das Sehroth, erzeugt, das in die Sehzellen eindringt. Dieses Sehroth ist ein in hohem Grade lichtempfindlicher Stoff, der durch die Lichtstrahlen chemisch zersetzt wird, und zwar durch verschiedenfarbiges Licht auch in verschiedener Weise, auf welch' letzteren Umstand die Unterscheidung der verschiedenen Farben zurückzuführen ist. In der Dunkelheit beladen sich die Sehstäbe mit neuem Sehroth, so dass die Dunkelheitspausen, welche die Nacht und der Lidschlag herbeiführen, es sind, in denen sich die specifische Empfindlichkeit der Sehstäbe für das Licht, die im Licht allmählich verloren geht, wieder herstellt. Jedem Sehstab entspricht eine Einzelnempfindung, und die Gesammtempfindung bei einem Sehact ist eine Mosaik aus Einzelnempfindungen, welche die gleichen Differenzen und zwar in gleicher Lagerung enthalten, wie sie der Theil des Horizontes birgt, dessen Licht und Farbenstrahlen auf die Sehhaut gelangen." (Jäger.) Der dioptrische Apparat des Auges hat aber mehrere Hilfsmechanismen. Zu diesen gehört der Accommodationsapparat für die Ferne, welcher bewirkt, dass auch bei verschiedenen Entfernungen des sichtbaren Objectes das auf der Netzhaut entworfene Bild noch immer scharf erscheint, was bei einer gewöhnlichen optischen Linse nicht der Fall sein könnte. Dazu ist ein Bewegungsmechanismus nöthig, welcher die richtige Bildeinstellung sichert. Es ist der Accommodationsmuskel, welcher bei Annäherung des zu betrachtenden Gegenstandes durch Pressung die Wölbung der Sammellinse verstärkt, wodurch das Bild, das hinter die Sehhaut zu gelangen droht, wieder auf sie hereinverschoben wird. Entfernt sich der zu betrachtende Gegenstand, so vermindert die Accommodationsmuskel seine Spannung und damit die Wölbung der Sammellinse, weil diese mit elastischen Kräften eine flachere Ruhelage anzunehmen strebt. „Die Accommodation beruht also auf dem Antagonismus zwischen einem contractilen und einem elastischen Theil, und die Leistungsfähigkeit des Accommodationsapparates hängt mithin von der ungeschwächten Elasticität der Sammellinse und der Gleichgewichtigkeit des contractilen Theiles ab. Zu anhaltende Accommodationsthätigkeit, wie sie bei anhaltendem Nahesehen stattfindet, und das umgekehrte — anhaltende Sehen in die Ferne,

wodurch die Accommodation nicht geübt wird — *beeinträchtigt* die *Leistungsfähigkeit*: im ersten Falle wird der Mensch *kurzsichtig*, er kann nur nahe Gegenstände scharf sehen; im zweiten Falle wird er fernsichtig, d. h. er kann nur Gegenstände scharf sehen, welche sich nicht über einen gewissen Abstand herein dem Auge nähern. Normalsichtig bleibt ein Mensch nur, wenn er den genügenden Spielraum für seine Accommodation hat. Wie das Ohr besitzt auch das Auge einen *Dämpfungsapparat* in der *Regenbogenhaut*, der von einem antagonistischen Mechanismus beherrscht ist. Starker Lichtreiz verändert reflectorisch das Sehroth und blendet so ab; bei geringer Lichtstärke erweitert sich das Sehloch, wodurch ein größeres Quantum von Lichtstrahlen ins Auge gelangen kann. Ein weiterer Theil des Sehapparates sind die *Augenmuskeln*, welche die Aufgabe haben, das Auge so zu stellen, dass ein bestimmter Theil des Horizontes zur Abbildung auf der Stelle des deutlichen Sehens gelangt, und die Sehachsen der beiden Augen so zu convergieren, dass sie sich auf dem Punkte schneiden, wo der der Betrachtung zu unterwerfende Gegenstand sich befindet. Nur die Gegenstände, welche in dem Convergenzpunkte liegen, werden *einfach gesehen*, die dagegen, welche näher oder entfernter liegen, *doppelt, mithin undeutlich*. — Zu den genannten Bestandtheilen des Sehapparates kommen noch die *Schutzvorrichtungen*: 1. Die *Thränendrüse*, die durch ihr Product, die Thränenflüssigkeit, die vordere Fläche des Augapfels benetzt, um sie vor Vertrocknung, und abwäscht, um sie vor Beschmutzung, also vor Missständen zu beschützen, welche sofort in den Gang der Lichtstrahlen störend eingreifen würden; 2. der *Lidapparat*, der durch seine Bewegungen einmal Dunkelheitspausen herbeiführt, außerdem das Auge vor fremdartiger Reizung beschützt, die Vorderfläche des Augapfels abwischt, und zugleich die Thränenflüssigkeit über sie gleichmäßig ausbreitet." (Jäger.)

Was wir mittelst des Auges wahrnehmen, ist das *Licht* nach den verschiedenen Graden der Intensität und Qualität, also Lichtstärke und *Farbe* (s. d.). Das *weiße* Licht zerfällt nämlich durch Reflexion und Berechnung in *qualitativ* verschiedene Bestandtheile, und dieser Unterschied wird von uns als Farbenunterschied wahrgenommen. Die Physik weist nach, dass der Grund der Farben in *dem verschiedenen Grade der Brechbarkeit* der farbigen Strahlen besteht. Die Gegenstände zeigen bestimmte (objective) Farben, je nachdem sie das auffallende Licht so oder anders reflectieren. Es gibt unendlich viele Grade der Helligkeit und Dunkelheit, und es gibt auch unendlich viele Farben (Farbenübergänge, Farbentöne), doch gibt es sowohl hinsichtlich der Lichtstärke als auch hinsichtlich der Farben für unser Auge feste Grenzen der Wahrnehmung. Zu helles und zu dunkles Licht wird nicht mehr deutlich wahrgenommen; ebenso gehen auch diejenigen Strahlen, welche jenseits des violetten Endes des Spectrums liegen, und sich uns durch ihre chemischen Wirkungen verrathen, für unser Auge verloren. Es ist nicht richtig, wenn man sagt, dass wir durch das Auge neben dem hellen und farbigen auch noch Entfernungen und Größen der Gegenstände wahrnehmen. Die leere Entfernung zwischen zwei leuchtenden Punkten ist nichts Sichtbares und kann daher nicht gesehen werden. Wohl geben uns aber die Wahrnehmungen des Auges Anhaltspunkte, aus denen wir auf Entfernungen und Größen, überhaupt auf räumliche Verhältnisse schließen können. Diese Schlüsse haben sich durch die langjährige und ununterbrochene Übung mit unseren Gesichtsvorstellungen so innig verknüpft, dass wir sie von diesen nicht mehr zu trennen vermögen, und fest glauben, dass wir Entfernungen und Größen nicht erschließen, sondern sehen. — Zwischen *Sehen* und *Hören* — *Licht* und *Schall* — findet eine merkwürdige *Analogie* statt. Der Schall beruht auf Schwingungen der Luft, das Licht auf Schwingungen des Äthers. Die relative Geschwindigkeit dieser Schwingungen erzeugt dort die *Tonhöhe*, hier die *Farbe*. Der Tonscala entspricht die Farbenscala nicht vollkommen, denn während das rothe Licht (das tiefste, noch sichtbare) etwa 439 Billionen

Schwingungen in der Secunde macht, macht das violette Licht (der höchste Scalenton) in derselben Zeit 697 Billionen; es gelangt somit die Farbenscala nicht einmal zur Verdoppelung ihres Grundtons, viel weniger daher zur Wiederholung der Octave. Ebenso ist der Gegensatz der einzelnen prismatischen Farben als Glieder der Farbenscala nicht ein continuirlich wachsender, d. h. die Farben sind einander nicht desto entgegengesetzter, je mehr sie im Spectrum von einander abstehn. Überhaupt ist die Folge der Spectralfarben keine Scala, und werden die Farben daher nicht durch eine Gerade, wie die Töne, sondern viel passender durch eine in sich selbst zurücklaufende Linie, den sogenannten Farbenkreis dargestellt. (Das nähere darüberin Art. „Farbe".) Dessenungeachtet gibt es viele Analogien zwischen Schall und Licht. Sowie die Abwesenheit des Lichtes das Schwarze, so erzeugt die Abwesenheit des Schalles die Stille; so wie aus der Vermischung der Farben das Weiß oder besser gesagt, das Grau, so resultiert aus dem Durcheinander der Töne das Geräusch; so wie übermäßiges Licht die Blendung, so erzeugt übermäßiger Schall die Betäubung, u. s. f. Der Gesichtssinn ist derjenige Sinn, durch welchen die meisten und mannigfaltigsten Eindrücke in die Seele eingehen.

Literatur: Purkyně, Beobachtungen und Versuche zur Physiologie der Sinne. Prag. 1823. — Cornelius, Zur Theorie des Sehens. Halle. 1864. — A. W. Volkmann, Artikel Sehen in Wagners H.-W.-B. — Die betreffenden Capitel in den Handbüchern der Physik und Physiologie.

Gewährung und Versagung sind Erziehungsmittel, mit denen zunächst die pädagogische Kinderpflege zu thun hat. Gewährung ist Gestattung und Darreichung, Versagung ist Entziehung und Abwehr. Der Erzieher gewährt dem Zöglinge alles, was ihm nöthig und heilsam ist; er versagt ihm alles, was verderblich oder gefährlich werden kann. Er gewährt demnach ihm: 1. in körperlicher Beziehung Nahrung, Bewegung, Ruhe und Schlaf, Reinlichkeit, so wie die sonstigen diätetischen Erfordernisse; 2. in geistiger Beziehung Umgang und Beispiel, Arbeit und Erholung, Anschauung und Erfahrung, Zerstreuung und Unterhaltung. Hiebei handelt es sich darum, die natürlichen Bildungseinflüsse dem Erziehungszwecke anzupassen nicht bloß in Bezug auf den Zeitpunkt und die Dauer ihrer Einwirkung, sondern auch in Bezug auf Quantität und Qualität des gewährten. Es ist nicht gleichgiltig, wann und wie lange wir schlafen, wie viel und in welcher Weise wir uns bewegen, oder mit wem wir umgehen. Sehr wichtig für die Erziehung ist auch das negative Gewähren d. h das Versagen. Der Erzieher muss dem Zöglinge manches versagen, was an sich unschädlich ist, um seine Begehrlichkeit und seinen Eigenwillen in den gehörigen Schranken zu halten, um ihn für die nie ausbleibenden Entbehrungen des wirklichen Lebens zu feien. Ein Kind, welches in der Erziehungsperiode an Entbehrung und Selbstverleugnung nicht gewöhnt wurde, nimmt nicht nur verschiedene Unarten an, sondern wird im Leben unglücklich werden. Gewährungen und Versagungen werden für den Zögling Anlässe und Schranken des Wollens und Handelns. Die Gewährung eines Buches, eines Bildes, eines Spielzeuges, eines Taschengeldes, eines Ausfluges oder Besuches, eines Bades, eines Schauspiels können sehr wohlthätig auf den Zögling wirken. Indem Gewährung und Versagung consequenterweise nach festen Grundsätzen geübt werden, entstehen beim Zöglinge bestimmte Angewöhnungen, welche als Stützen der Charakterbildung von der höchsten Wichtigkeit sind. — Gewährung und Versagung darf nie als eine Folge von Willkür oder Laune des Erziehers erscheinen, sondern beide müssen in den höheren Rücksichten der Erziehung ihre Begründung finden, daher auch consequent sein. Man darf heute nicht gestatten, was man gestern unter den nämlichen Verhältnissen verwehrt hat. — Gewährung und Versagung setzen auf Seite des Kindes Willfährigkeit voraus, die das Gewährte annimmt und auf das Versagte verzichtet. Sollte es an einer solchen Willfährigkeit fehlen, wird Zwang nothwendig werden, der

jedoch nicht eben als Strafe angesehen werden muss, indem er nur den Zweck verfolgt, der Willensschwäche des Kindes zu Hilfe zu kommen, weshalb er oft selbst mit Einwilligung des Kindes vorgenommen werden kann, wenn z. B. dasselbe sich weigert, eine Arznei zu nehmen, oder seine Lieblingsbeschäftigung zu lassen. Durch Zwangsmaßregeln wird der Widerwille mancher Kinder vor Dingen überwunden, die ihnen nur in der Einbildung fürchterlich sind, wie z. B. vor gewissen Speisen, vor Kälte, Finsternis u. s. w. Der Einfluss, welchen der Erzieher durch Gewähren und Versagen auf den Zögling nehmen kann, darf nicht gering angeschlagen, ja er kann in einem gewissen Sinne mit dem Walten des Schicksals in eine Parallele gesetzt werden. Mittelst dieses mächtigen Erziehungsmittels bestimmt der Erzieher die Befriedigung der Bedürfnisse des Zöglings nach Art und Maß, er bestimmt seine Umgebung, seinen Umgang, er kann sogar die Richtung seines Gedankenlaufes durch Ablenkung ändern. Er bestimmt ferner durch Einschränkungen der persönlichen Freiheit die Sphäre, in welcher sich der Zögling bewegen darf. Dies allerdings nur in der Idee; in Wirklichkeit erweisen sich auch hier die Verhältnisse stärker als der Mensch und der Erzieher sieht sich gezwungen, seine Maßregeln der Gewährung und Versagung mit den gegebenen Umständen in Einklang zu bringen. Herkommen und Sitte, Rücksichten auf den Zögling (z. B. seinen Gesundheitszustand) und der Wille dritter Personen machen sich oft bei der Bestimmung dessen, was man dem Zöglinge gewähren und versagen soll, entschiedener geltend, als die Einsicht des Erziehers.

Gewissenhaftigkeit oder innere Freiheit, eine der fünf „praktischen Ideen", in denen Herbart den Inhalt der Sittlichkeit aufgezeigt hat. Sie bezieht sich auf das Verhältnis zwischen Einsicht und Wollen. Die Einsicht, d. h. die vernünftige Überzeugung von dem, was in jedem gegebenen Falle recht oder unrecht, gut oder böse, daher zu thun oder zu lassen ist, steht den zufällig im Bewusstsein auftauchenden Begehrungen und Wollungen (Willensacte) als eine appercipierende Macht gegenüber. Einsicht und Wille müssen nicht nothwendigerweise im Einklange stehen. Ein vortrefflicher Prediger muss nicht eben deshalb ein sittlicher Charakter sein, und ein Richter, welcher die Strafgesetze sehr gut kennt, kann selbst auf die Anklagebank kommen. Mancher Mensch sieht das gute ein, allein er thut es nicht; die Überzeugung ist da, allein sie ist zu schwach, um den Lockungen zur Sünde Widerstand leisten zu können. Begierden, die sich im Bewusstsein entzünden, werden zu Leidenschaften (s. d.), die jeder Apperception spotten. Der Streit zwischen Einsicht und Wollen ist ethisch missfällig; er soll nicht sein. Wo er, sei es als sittliche Schwäche, oder als unbezähmbare Leidenschaft auftritt, entsteht ein Misston in der sittlichen Welt, auf dessen Beseitigung eben die erste praktische Idee dringt. Wo dagegen Einsicht und Wille, Überzeugungen und Handlungen mit einander im Einklange stehen, findet ein Verhältnis statt, welches sein (und bleiben) soll, und welches unbedingtes Lob verdient. Dasjenige zu wollen und zu thun, was man in irgend einem gegebenen Fall als das sittlich beste erkennt, ist das Merkmal der inneren Freiheit. Denn in diesem Zustande ist man unabhängig von außen und folgt nur seiner inneren Überzeugung. Wer also frei handelt, hat schon dadurch, abgesehen von allen sonstigen Verhältnissen, einen Anspruch auf sittliche Wertschätzung; denn mehr als nach seiner besten Überzeugung zu handeln, vermag kein Mensch. Die wahre innere Überzeugung von dem, was in jedem Falle das sittlich beste ist, nennen wir das Gewissen; und einen Menschen, der in seinem Verhalten jedesmal seinem Gewissen folgt, gewissenhaft. Die Übereinstimmung zwischen Wollen und Einsicht, oder die Gewissenhaftigkeit ist das erste Element der sittlichen Wertschätzung, die erste praktische Idee. Der von ihr ausgehende Beifall stellt sich überall ein, wo ein Mensch so handelt, wie er vom Standpunkte der bestehenden sittlichen Vorschriften, die sich an ihm subjectiv als sein Gewissen

geltend machen, handeln soll. Auf den positiven Inhalt der eigenen Überzeugung kommt es hier zunächst noch gar nicht an; wie rein, oder wie getrübt auch diese letztere sein mag, es genügt, ihr zu folgen. „Eine Überzeugung, ja selbst eine bloße Meinung und Ansicht von dem haben, was recht und gut ist, und sie im Wollen und Handeln nicht befolgen, sich von der Rücksicht auf Nutzen und Genuss bald dahin, bald dorthin ziehen lassen, ohne Besinnung auf das, was man als Recht kennt oder zu kennen glaubt, ja sogar trotz des bessern Wissens absichtlich thun, was die Einsicht verwirft: das missbilligt jeder ohne alle weitere Frage nach den Gründen der Missbilligung, wenn auch vielleicht nicht an sich, so doch an andern. Aber der eigenen Überzeugung, der eigenen Einsicht, auch wo sie einem fremden Urtheile nicht vollkommen richtig erscheinen möchte, gemäß zu handeln, ihr treu zu bleiben gegenüber den Verlockungen der Begierde und der Klugheit, festzuhalten an dem eigenen Bewusstsein des Löblichen und Schändlichen und in diesem Verhältnisse zu sich selbst sich nicht irre machen lassen durch das, was sich die eigene Überzeugung nicht aneignen kann: das erzwingt eine Achtung, die unmittelbar dieser Treue des Wollens gegen die eigene Einsicht gilt, auch da, wo der Zuschauer mit dem Inhalte dieser Einsicht nicht einverstanden sein und in anderer Hinsicht etwas tadeln möchte an dem durch sie bestimmten Handeln." (Hartenstein.)

Die Idee der Gewissenhaftigkeit verlangt von dem Menschen Folgsamkeit des Wollens gegenüber der besseren Einsicht. Was der Inhalt dieser Einsicht sei, lässt jedoch diese Idee noch unbestimmt, und weist demnach auf andere Ideen hin, von denen die Bestimmung über die Vorzüglichkeit und Verwerflichkeit des Wollens ausgeht. Sie verstärkt somit gleichsam den sittlichen Beifall, der den Gewissenhaften von Seite der übrigen Ideen trifft. Nur dort, wo in einem Vernunftwesen der Gedanke an einen Wertunterschied der Wollen gar nicht vorhanden wäre, würde die Idee der inneren Freiheit schweigen, wie etwa bei ganz kleinen Kindern, bei den Blöden, Irrsinnigen. „Die absolute Roheit und die reine Gesinnungslosigkeit schließen die innere Freiheit und die innere Unfreiheit gleichmäßig aus; sie stehen im eigentlichsten Sinne unter diesem Maßstabe der ethischen Kritik, sind nichtswürdig an sich selbst. Aber wo irgend ein Musterbild des Wollens im Bewusstsein vorhanden ist, da wird die innere Unfreiheit entweder bloßer Mangel der Angemessenheit, oder positiver Gegensatz des Willens gegen die Einsicht sein können. Der positive Gegensatz des Wollens gegen die Gesammtheit der Ideen, aufgefasst als der Entschluss, den Ideen durchaus zuwider zu handeln, würde den Begriff des schlechthin Bösen ergeben, das entgegengesetzte Extrem zu der Idee der Heiligkeit." Zwischen diesen beiden Extremen schwankt das menschliche Wollen, indem es der Ansicht entweder bloß angemessen, oder was mehr ist, durch dieselbe in Folge eines sittlichen Entschlusses hervorgebracht erscheint.

In der Erziehungsperiode ist die Einsicht noch unfertig und schwankend; sie ist deshalb unfähig, um die Grundlage einer Beurtheilung des Wollens nach der Idee der inneren Freiheit bilden zu können. Während derselben muss demnach an die Stelle der Einsicht des Zöglings die Einsicht des Erziehers treten, welche sich in dem Maße zurückzieht, als die eigene Einsicht des Zöglings allmählich heranreift. Die Unterordnung des Willens des Zöglings unter die Einsicht des Erziehers ist der Gehorsam. Als Vorspiel der einstigen Übereinstimmung zwischen der eigenen Einsicht und dem Wollen in der Form der inneren Freiheit bleibt der Gehorsam die wichtigste Vorübung der Sittlichkeit während der Erziehungsperiode — die eigentliche Seele der Erziehung. Die Übung in demselben ist auf allen Stufen der Erziehung unerlässlich, und zwar nicht allein deshalb, um den Maßregeln des Erziehers Achtung zu verschaffen, sondern auch deshalb, um das Wollen in Folgsamkeit gegen die Einsicht zu schulen. Den Gehorsam aus der Erziehung eliminieren, hieße soviel, als der Erziehung die Lebensader unterbinden. Der Gehorsam ist also die Vorschule der Gewissenhaftigkeit.

Gewöhnung und Übung als Erziehungsmethode. Der Mensch kommt mit mancherlei Anlagen, aber ohne alle Fertigkeiten zur Welt. Alles, was er werden oder leisten soll, muss mühsam erlernt werden. Selbst das Gehen und die einfachsten Handgriffe sind allmählich erworbene Fertigkeiten. Das Erlernen einer neuen Fertigkeit geht Anfangs nur mit Schwierigkeiten vor sich und fordert die volle Anstrengung unseres Verstandes heraus. Durch öftere Wiederholung werden die Schwierigkeiten überwunden und nach mehreren gelingenden Versuchen stellt sich eine gewisse Geschicklichkeit ein, so dass die betreffenden Verrichtungen ohne jedes geistige Zuthun maschinenmäßig (unbewusst) vor sich gehen. So führen Handwerker und Künstler mit ihrer geübten Hand Erzeugnisse und Kunstwerke aus, die der Ungeübte anstaunt. Auf diesem mühsamen Wege wird das Sprechen und Singen, das Lesen, Schreiben und Zeichnen, das Reiten, Schwimmen, Musicieren u. s. f. erlernt und durch anhaltende Übung bis zur Kunstfertigkeit (Virtuosität) gebracht. Übung macht den Meister; sie stützt sich auf Gewohnheit, die dem Menschen zur zweiten Natur wird. Die Gewohnheit ist eine durch öftere Wiederholung zu mechanischen Fertigkeiten gewordene Reihenreproduction (s. d.) mit einander associierten Vorstellungen und Bewegungen. Übung ist eine künstlich eingeleitete Association solcher reihenförmig fortlaufender Complexe von Vorstellungen und Bewegungen, durch welche irgend ein äußerer Erfolg, z. B. die technische Darstellung eines Industrie- oder Kunstproductes erreicht werden soll. Aus der Innigkeit, mit welcher die Glieder solcher Vorstellungs- und Bewegungsreihen verschmolzen sind, erklärt sich einerseits die Macht der Gewohnheit, andererseits das Mechanische der handwerksmäßigen Verrichtungen. Es gibt bei jedem Menschen gewisse Verrichtungen (Gänge, Geschäfte, Arbeiten), welche sich periodisch (tagtäglich) auf dieselbe Weise wiederholen. Diese Verrichtungen werden anfangs nach vorausgegangener Überlegung durch die freie Willensthätigkeit vermittelt, später jedoch, wenn sie zur Gewohnheit geworden sind, durch die betreffenden Vorstellungsreihen mechanisch getrieben. Manche Reihen erlangen auf diese Art durch häufige Wiederholung einen sehr compacten Zusammenhalt ihrer Glieder und einen Grad von Geläufigkeit in ihrem Ablaufen, welcher dem Ablaufen eines mechanischen Uhrwerkes, dessen Triebfeder man losgelassen hat, nicht unähnlich ist. Man gebe einem Schüler das Schlagwort zu seiner Lection, und er wird uns dieselbe sicher und geläufig hersagen; man intoniere einem Sänger eine bekannte Melodie, und er wird sie ohne Anstrengung weitersingen. Ebenso verhält es sich mit den Fertigkeiten. Auch die Kunst der sittlichen Lebensführung lässt sich einerseits als eine Gewohnheit, andererseits als eine Fertigkeit im Guten ansehen, besonders dort, wo die Lebensverhältnisse eine gewisse Gleichmäßigkeit und Stetigkeit annehmen. Die Methode der Gewöhnung und Übung sucht den Zögling in die Bahn der sittlichen Angewöhnungen hinzulenken und in dieser Bahn gegen die Verlockungen der Sinnlichkeit und des Augenblickes zu erhalten. Dies erzielt sie dadurch, dass sie dem Zöglinge die Gelegenheiten zum sittlichen Handeln eröffnet und die Verlockungen zu einem entgegengesetzten Verhalten abschneidet. Gewährung und Versagung, Befehl und Verbot, Lehre und Beispiel sind hier die entsprechenden Erziehungsmittel. Die Früchte dieser Methode bemerkt man in wohlgesitteten Familien, wo die Kinder nichts als gute Beispiele vor Augen haben und wo die Lebensordnung nur sittliche Gewöhnungen mit sich bringt. Diese Macht einer sittlichen Gewöhnung darf beim Erziehungsgeschäft nicht unterschätzt werden. Denn die Gewöhnung verwandelt die harte Pflichterfüllung in leichte Fertigkeit. Was die Sitte im Volksleben, das ist gewohnheitsmäßige Übung bei der Erziehung. Die Frivolität, welche die an sich harmlose Volkssitte zerstört, greift auch die Sittlichkeit an, indem sie die Kunst der sittlichen Lebens-

führung bedeutend erschwert. „Darin liegt gegenwärtig das größte Hinderniß der Erziehung, daſs der Erzieher belehren soll, wo er gewöhnen muſste, aber nicht kann, weil man ihm die Befugnisse dazu entzogen, oder die nöthigen Veranstaltungen versagt hat, und daſs mindestens die Umgebung des Zöglings allen solchen Veranstaltungen mit Wort und That abhold ist. Zu den Gewöhnungen, welche durch die Richtung der gegenwärtigen Zeit erschwert sind, gehören die zur Mäßigkeit, Einfachheit, Bescheidenheit, Uneigennützigkeit. Andere dagegen sind durch die Sitte erleichtert, z. B. Gewöhnung zur Reinlichkeit, Wohlanständigkeit u. s. w." (Schwarz.) Ohne die formalen Gewöhnungen zur Ordnung, zum Gehorsam, zur Aufmerksamkeit würde die Erziehung nichts ausrichten. Auch die Abgewöhnung, als negative Gewöhnung, ist wichtig. Sie kann oft durch Veränderung der äußeren Lebensverhältnisse, in denen der Zögling lebt, herbeigeführt werden. — Auf diesem Wege kann jedoch nur die objective Seite des Charakters (s. d.) gefördert werden, nicht jedoch die subjective, welche in der inneren Gesinnung ruht. Da die Methode der Gewöhnung und Übung an die Stelle der freien sittlichen Überlegung einen gewohnheitsmäßigen Mechanismus einführt, vermag sie den Zögling nicht auf die Höhe sittlicher Freiheit zu erheben und erweist sich als unzureichend, wenn derselbe aus den gewohnten Geleisen herausgeworfen und vor die selbständige Willensentscheidung geführt wird. Die ausschließliche Anwendung dieser Methode führt zur Dressur, welche dort anzutreffen ist, wo die Erziehung nur auf dem Herkommen beruht, wie wir es bei der chinesischen Erziehung antreffen.

Gräfe Heinrich. 1802—1868 in Buttstädt geboren, seiner Stellung nach an Graser sich anschließend, und auf praktischem Boden stehend, hat sich als pädagogischer Schriftsteller durch sein systematisches Hauptwerk: „Die deutsche Volksschule" eine ehrenvolle Stellung in der Geschichte der Pädagogik erworben. Er studierte in Jena zuerst Mathematik, dann Theologie und wurde daselbst 1825 Rector der Bürgerschule. Als solcher arbeitete er unermüdlich und gab mehrere Schriften heraus, welche seinen Namen in der Schulwelt rühmlich bekannt machen. Er schrieb „Das Schulrecht", gab eine Zeitschrift „Die deutsche Schule" heraus, die er jedoch bald eingehen lassen muſste, weil sie in Österreich verboten wurde, legte „Das Rechtsverhältnis der Volksschule von innen und außen" (Quedlinburg und Leipzig 1829) dar und gab das „Archiv für das praktische Volksschulwesen" (Jena und Eisleben 1828—1835, 8 Bände) heraus. 1834 veröffentlichte er „Die Schulreform mit besonderer Beziehung auf das Königreich Sachsen" Leipzig 1834); ebendaselbst bearbeitete er später mit Staumann das „Handbuch der Naturgeschichte der drei Reiche" (Leipzig 1838); 1840 wurde er zum außerordentlichen Professor der Pädagogik an der Universität zu Jena ernannt, und zwei Jahre darauf zum Rector der Bürgerschule in Kassel berufen. Nachdem er daselbst 1843 die neue Organisation des Bürgerschulwesens durchgeführt hatte, übernahm er die Directorstelle der von ihm eingerichteten Realschule. In dieser Periode gab er seine beiden Hauptwerke, die „Allgemeine Pädagogik" (Leipzig 1845, 2 Bände) und „Die deutsche Volksschule nach der Gesammtheit ihrer Verhältnisse" (Leipzig 1847) heraus. Wegen seiner Betheiligung an den Verfassungskämpfen in Kurhessen wurde er 1852 durch das außerordentliche permanente Kriegsgericht zu dreijähriger Festungshaft verurtheilt. Dieselbe wurde jedoch auf einjährige Festungsstrafe herabgemindert, welche er auf der Festung Spangenberg verbüßte. Er verließ nun Kurhessen und begab sich nach der Schweiz, wo er in Genf eine Erziehungsanstalt gründete. 1855 wurde er zum Director der Gewerbeschule in Bremen ernannt, wo er bis zu seinem Ende (1868) wirkte.

Obzwar Gräfe kein Gegner der Pestalozzi'schen Schule ist, so betont er doch, dass durch dieselbe zu viel auf die abstract-formalistische Geistesbildung gewirkt wird. Die Kräfte und ihre Ausbildung sind ihm nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck. Die allgemeine Menschenbildung verwirft er als ein Unding, da jeder Mensch als Glied einer bestimmten Gesellschaft geboren sei und in einer solchen auch sein Leben zu führen habe. Die Erziehungsthätigkeit wird durch Erziehungsgrundsätze bestimmt, welche sich aus dem Begriff der Erziehung unmittelbar entwickeln und daher auch keines Beweises ihrer Wahrheit und Richtigkeit bedürfen. „Die Erziehung ist die absichtliche Einwirkung gebildeter mündiger Menschen auf noch ungebildete (unmündige), um diese zu befähigen, selbstthätig im Sinne und Geiste des Erlösers zu leben, sie soll vermitteln, dass der Mensch allmählich aus einem bloßen Sinnenwesen ein Geistes-, ein Vernunftwesen werde. Die wahre Erziehung kann also nur im Geiste des Christenthums wurzeln, kann nur christlich sein. Der Erziehungszweck geht auf die Ausrüstung des Zöglings mit der erforderlichen *Einsicht* und *Willensstärke*, damit er überall im Leben den Willen Gottes nach dem Vorbilde des Erlösers vollbringen kann." Der höchste Erziehungsgrundsatz heißt: „*Wirke auf den Zögling so ein, dass derselbe befähigt werde, selbstthätig sich zu bilden*, d. h. mit Einsicht und Willensstärke nach der Erreichung seiner Bestimmung und nach Vollbringung des göttlichen Willens im Geiste des Erlösers zu streben." Die *Selbstthätigkeit* ist demnach das *formale Ziel* — die *Verwirklichung des göttlichen Willens* im Geiste Jesu das *materiale* Ziel der Erziehung. Aus der Entwickelung dieser beiden Elemente ergeben sich folgende formale und materiale Grundsätze: *Beobachte das Gesetz der Stetigkeit.* Dieser Grundsatz führt jedoch mehrere untergeordnete Erziehungsgrundsätze mit sich: 1. Es sollen auf jeder Stufe die zur Entwickelung gekommenen Kräfte des Zöglings in Anspruch genommen werden. 2. Es soll in die Ausbildung der Anlagen und Kräfte zur Selbständigkeit Harmonie und Verhältnismäßigkeit gebracht werden. 3. Man fordere nichts, was die Kräfte des Zöglings übersteigt. — In Bezug auf die *Erziehungsmittel* gelten folgende Grundsätze: 1. Wähle die Erziehungsmittel gemäß der Richtung, in welcher die Kraft selbständig werden soll. 2. Gebrauche jedes Mittel zu rechter Zeit. 3. Wende jedes Erziehungsmittel im zuträglichen Maße an. 4. Sei in der Anwendung der Erziehungsmittel beharrlich. Der Grundsatz, welchen er für die *Methode* aufstellt, heißt: Erziehe dem eigenthümlichen Charakter der Verhältnisse gemäß, unter welchen die Erziehung vor sich gehen soll. Daraus ergeben sich folgende untergeordnete Grundsätze: 1. Jedes Mittel soll seiner Eigenthümlichkeit gemäß angewendet werden. 2. Es muss die Individualität des Zöglings berücksichtigt werden. 3 Man nehme auch Rücksicht auf die eigene Individualität. 4. Es soll auch auf die äußeren Verhältnisse, unter welchen die Erziehung vor sich geht, Rücksicht genommen werden. Alle diese Grundsätze sind *formaler* Natur. Die *materialen* Grundsätze beziehen sich auf den *Gehalt des Lebens*, auf die ebenmäßige Ausbildung von Leib und Seele in jener Weise, wie es die formalen Grundsätze vorschreiben. Im allgemeinen soll die Erziehung darauf hinzielen, den Zögling für die Lebenskreise, in denen er zu leben und zu wirken hat: Familie, Beruf, staatsbürgerliches Verhältnis, tüchtig zu machen. Das oberste Erziehungsprincip ist die Liebe, der sich Wahrheit, Schönheit und Gehorsam anschließen. Gräfes oben gedachtes Hauptwerk: „Die deutsche Volksschule", welches erst kürzlich (1878) in einer neuen, durch den Seminardirector Dr. J. Ch. G. *Schumann* besorgten Bearbeitung in drei Bänden erschienen ist, verbreitet sich über alle praktischen Fragen der Erziehungslehre und Schulkunde, insbesondere über Schulzucht, Schulaufsicht, Organisation der Volksschule, Schulrecht und behandelt auch die geschichtliche Entwickelung der deutschen Volksschule, alles dieses in einer Weise, welche es noch gegenwärtig, wo die Unterrichtslehre und Schulkunde einen so bedeutenden Aufschwung genommen hat, noch immer als ein sehr brauchbares Handbuch erscheinen läßt.

Graphik. Graphische Methode. Unter Graphik versteht man die sinnbildliche Darstellung eines Gedankens. Sie unterscheidet sich von der Abbildung (Illustration) dadurch, dass diese die möglichst getreue Wiedergabe (Copie) eines Anschaulichen ist, während jene etwas Übersinnliches mittelst eines Sinnlichen verständlich zu machen sucht. All unser Denken bewegt sich in einer von der Sinnlichkeit herübergenommenen Raumwelt. Der allgemeine Begriff ist „höher" als der besondere, die Gattung ist „weiter" als die Art; gewisse Töne und Temperaturen sind „höher" als andere. Es war ein wichtiger Fortschritt in der Methodik der Logik, als man anfieng, die Graphik auf Gedankenformen anzuwenden und die Umfangsverhältnisse der Begriffe durch die Lage von Kreisen in jener Weise zu veranschaulichen, wie es nunmehr in jedem Lehrbuche der formalen Logik gang und gäbe ist. Die Psychologie spricht von einer „Schwelle des Bewusstseins", um welche herum die Vorstellungen wogen, bald über dieselbe sich erhebend, bald unter dieselbe sinkend, und der Aufschwung, welchen die Herbart'sche Psychologie genommen hat, wird durch diese sinnbildliche Vorstellungsweise der psychischen Hergänge außerordentlich begünstigt. In der Chemie werden die jenseits aller Erfahrung liegenden Eigenthümlichkeiten der Atome und Moleküle durch Sphären veranschaulicht. Die Geometrie ist nichts anderes als eine Graphik algebraischer und arithmetischer Lehrbegriffe und Lehrsätze; der Begriff des Vielfachen und des Bruches läßt sich nicht leicht ohne eine Linie, die Multiplication der Zahlen nicht besser als durch eine Fläche veranschaulichen. Am großartigsten ist die Anwendung der Graphik auf die Welt der Verhältnisse im Raume und in der Zeit. Das Nebeneinander verschiedener Dinge im Raume wird durch die Skizze, den Situationsplan und die Karte bildlich wiedergegeben. Die Karte ist nicht eine Abbildung des betreffenden Landes oder Erdtheiles; sie ist eine Versinnbildung der horizontalen Bodenausbreitung durch Linien, die analoge Verhältnisse zeigen, wie die natürlichen Grenzen, die Gebirge und Flüsse jenes Landes. Genealogische Tafeln und synchronistische oder chronologische Tabellen („Strom der Geschichte") sind bekannte Hilfsmittel der Geschichte. Die Statistik vermag durch eine graphische Darstellung in einem Momente die compliciertesten Verhältnisse zur Anschauung zu bringen, zu deren gedankenmäßiger Entwicklung sie ganze Abhandlungen und ganze Reihen schwer zu behandelnder Daten vorzuführen bemüßiget wäre. Die Verhältnisse der Bevölkerung nach Nationalität, Glaubensbekenntnis, Beschäftigung u. s. w., die Abhängigkeit eines veränderlichen Momentes, z. B. der Anzahl der Verbrechen von einem anderen, wie die Anzahl der Schulen kann durch eine graphische Curve der augenblicklichen Auffassung zugeführt werden.

Die graphische Methode ist das Verfahren bei der Veranschaulichung abstracter Verhältnisse. Ihre Hilfsmittel sind das Schema, die Tabelle, das Diagramm, überhaupt Darstellungen, welche die Mitte halten zwischen rein conventionellen Zeichen, wie es die Schriftzüge sind, und zwischen eigentlichen Bildern. Das Heranziehen der Graphik in den Schulunterricht ist ein wichtiges Belebungsmittel desselben, weil es den deutlichsten und lebhaftesten Sinn, das Gesicht, dem Unterrichte dienstbar macht. Einige unscheinbare Striche, zur rechten Zeit und auf die rechte Weise mit der Kreide auf die Schultafel hingeworfen, um abstracte Vorgänge zu illustrieren, sind treffliche Anhaltspunkte für die durch einen langen anhaltenden Unterricht ermattende Aufmerksamkeit. Die Phantasie des Kindes klammert sich an diese unscheinbaren Striche und stattet sie aus dem Borne ihrer Anschauungsbilder mit reicher Gewandung und innerem Leben aus. Darum soll die Kreide während des Unterrichtes immer bei der Hand sein. Es gibt nicht leicht ein Lehrfach, in welchem man den Unterricht nicht durch graphisches Beiwerk beleben könnte. Einige Fächer, wie Geographie und Geometrie, sind auf die graphische Darstellung geradezu angewiesen. Beim Sprachunterrichte läßt sowohl die Lautlehre als die Formenlehre und die Satzlehre graphische Darstellungen zur. Die Guppierung der einzelnen Satzglieder um

das Subject und Prädicat im einfachen, erweiterten Satze, die Gliederung einer Satzverbindung und eines Satzgefüges in Folge des eigenthümlichen Ineinandergreifens der Haupt- und Nebensätze läſst sich durch Zusammenstellung höher und tiefer gestellter Striche recht deutlich veranschaulichen. In der Physik, Physiologie und Morphologie sind schematische Darstellungen, welche nur gewisse wesentliche Bestandtheile des betreffenden Apparats, Systems oder Naturkörpers zur Darstellung bringen, und alles störende Beiwerk, welches die natürliche Anschauung mit sich bringt, beseitigen, von der gröſsten Wichtigkeit; z. B. das Schema der Luftpumpe, das Schema des Blutkreislaufes, das Schema des Nervensystems. — Auch in dem vorliegenden Werke ist von der graphischen Methode mehrfacher Gebrauch gemacht worden. (Siehe den Artikel: Diagramm.)

Graser, Johann Baptist, der Erfinder der Schreiblesemethode, war einer der ersten deutschen Pädagogen, welche Erziehung und Unterricht wissenschaftlich zu begründen und darzustellen versuchten. Er wurde zu Eltmann in Unterfranken im Jahre 1766 geboren, studierte in Würzburg und Bamberg mit solchem Erfolge, daſs er schon in seinem 20. Lebensjahre zum Doctor der Philosophie promoviert wurde. Im Jahre 1790 wurde er Licentiat der Theologie, später Lehrer und bald darauf Director der Pagenanstalt zu Salzburg. Von hier wurde er 1804 als Professor der Theologie nach Landshut versetzt, aber schon im nämlichen Jahre als Regierungs- und Schulrath nach Bamberg, und von da 1810 in gleicher Eigenschaft nach Bayreuth berufen. Daselbst hatte er wegen seiner Freisinnigkeit heftige Kämpfe mit der katholischen Geistlichkeit zu bestehen, in Folge deren er 1825 in den Ruhestand versetzt wurde. Er lebte nun in aller Stille und Eingezogenheit der Wissenschaft und seiner Familie bis zu seinem Tode im Jahre 1841. Die Lehrer Oberfrankens verherrlichten sein Andenken durch ein Denkmal in Bayreuth.

Graser hat sich in der Pädagogik einen ehrenollen Platz erworben, er war der erste, welcher darauf hinwies, daſs die Erziehung keineswegs nach allgemeinen, theoretischen Gesichtspunkten vorzugehen, sondern sich mit den realen Mächten des Lebens abzufinden habe. Nach ihm soll aller Unterricht vom Leben ausgehen und zu demselben zurückführen. Er soll von dem untersten Lebenskreise, der Familie ausgehend, durch alle Zwischenstufen: Gemeinde, Bezirk, Provinz bis zum Staate hinauf in stets weiteren und weiteren Kreisen sich ausbreiten. Wie im Leben die Umgebungen des Menschen sich erweitern, so soll auch der Unterricht vom Nahen zum Entfernten fortschreiten. — Die Hauptwerke, in welchen er seine Ansichten begründete, sind: „Divinität oder das Princip der einzigen wahren Menschenerziehung“ und seine „Elementarschule für's Leben“. In diesen Werken hat er, von Schelling'schen Grundsätzen getragen, die Bestimmung des Menschen in ein gottgefälliges Leben und die Aufgabe der

Erziehung in die Förderung dieses Lebens gesetzt. Der Mensch muss zur Divinität (Gottseligkeit) erzogen werden, mithin soll der bereits reife Mensch den erst werdenden Menschen so leiten und unterstützen, dass dieser selbst dadurch zur Reife gelange und sein Leben nach seiner Bestimmung durch sich selbst führen könne, woraus sich folgende Forderungen ergeben: „1. Der dem Menschen angeborene Trieb zur Thätigkeit muss angeregt, geübt und zur Lust gesteigert, 2. der Mensch muss zur Selbständigkeit erzogen, 3. der Geist muss von dem ersten Augenblicke seiner Entwickelung an gebildet und die Erziehung so eingerichtet werden, dass sie 4. zur Gerechtigkeit und Menschenliebe leitet." Graser unterscheidet in der Entwickelungsgeschichte des Zöglings 1. das Kindesalter, 2. das Knaben- und Mädchenalter und in demselben die Periode der Empfänglichkeit a) für anschaulichen Unterricht, b) für die Begriffslehre, c) für die Beurtheilungslehre, jede zwei Jahre umfassend, und 3. das Jünglings- und Jungfrauenalter in den nächstfolgenden sechs Jahren (also 12—18), in welchen die Erziehung wohl zurücktreten, aber nicht aufhören darf. Die nächsten Jahre gehören der näheren Vorbereitung für's Leben bei den niederen Ständen durch Wanderschaft, bei den höheren Classen durch das Universitätsstudium und die vorbereitende Amtspraxis. In der geistigen Erziehung unterscheidet Graser die intellectuelle, die rechtliche oder bürgerliche, dann die moralische und ästhetische Seite. Bei dieser Eintheilung fällt die gemüthliche hinweg, wodurch in dem Erziehungsgebäude Graser's eine peinliche Lücke entsteht. Die wichtigste Partie in Graser's System ist die Unterrichtslehre. Der Unterrichtsstoff soll für alle Menschen derselbe sein, und umfasst: die Natur, Gott und den Menschen. Jeder dieser Hauptgegenstände muss vollständig dargelegt werden. In seiner „Elementarschule für's Leben", welche 1817 „in ihrer Grundlage", 1828 „in ihrer Steigerung" und 1834 „in ihrer Vollendung" erschien, knüpft er den ersten Unterricht, wie Pestalozzi an die Wohnstube, an das Wohnhaus an, um dadurch einen Übergang zwischen Familien- und Schulunterricht herzustellen. Das Wohnhaus soll als Modell vorhanden, zugleich Mittel für die Anschauung wie für einfache Zeichenübungen sein. In sehr interessanter Weise führt er seine Belehrung methodisch durch, indem er das Haus erst als Wohnplatz, dann dessen Bewohner, deren Bedürfnisse, besonders ihren Umgang durch die Sprache behandelt. — Beim Leseunterricht legt er die Nothwendigkeit dar, von der Lautiermethode zur Schreiblesemethode fortzuschreiten und wurde so der Schöpfer der auf den Franzosen de Launay zurückweisenden Schreiblesemethode. Das Beobachten der Mundstellungen führte auf die Verbesserung des Taubstummenunterrichts, wie aus seiner Schrift: „Der durch Gefühl und Tonsprache der Menschheit wiedergegebene Taubstumme" — deutlich hervorgeht. Durch seine Vermittelung wurden mit mehreren Lehrerseminarien Taubstummenanstalten verbunden. Die Anforderungen, die Graser an den Lehrer stellte, haben noch heute eine große Bedeutung, und zwar: Liebe zu den Kindern, Stimmung zur Unverdrossenheit und Geduld, Phantasie, um sich in die kindliche Natur versetzen zu können, und den Glauben an die Divinität des Menschengeschlechtes. — In allen seinen Schriften zeigt sich Graser als ein scharfdenkender Geist und es können dieselben noch heute als Muster logischer Schulung dienen. Zugleich ist er aber auch ein praktischer und erfahrener Pädagog, der auch in der Schule die reale Seite des Lebens berücksichtigt, indem er zugibt, dass „den niederen Ständen eine ausgedehnte Kenntnis der materiellen, den höheren aber eine umfassendere Kenntnis der idealen Bedürfnisse anzueignen sei". Der Einfluss, den Graser dem Leben geben will, geht freilich viel zu weit und führt ihn oft zur ärgsten Künstelei. So wollte er die (lateinischen) Buchstabenformen als Abbilder der bei den betreffenden Lauten sichtbaren Mundstellungen aufgefasst wissen. Graser's Ideen wurden mit Umgehung dieses Nebensächlichen von vielen praktischen Schulmännern benützt und weiter verarbeitet.

Griechenland. Wollte man Griechenland mit anderen kleineren Staaten Europas, etwa mit Belgien oder Dänemark vergleichen, so würde es im Nachtheile sein. Das Land jedoch an und für sich beurtheilt zeigt eine Nation, welche sich aus den Fesseln einer langen und schweren Knechtschaft emporrafft, und eingedenk ihres alten Ruhmes ihre Stelle in der civilisierten Welt wieder einnehmen will. Unverkennbar ist die Thatsache, daß das Wiederaufleben Griechenlands in geistiger Hinsicht gleichen Schritt gehalten hat mit der politischen Freiheit. Vom Tage seiner Freiwerdung (1829) an bis auf die Gegenwart ist der Fortschritt im Wachsen begriffen. — Dass ein so lange geknechteter Volksstamm sich nicht mit einem Male zur höchsten geistigen und sittlichen Stufe erheben kann, lehrt die Geschichte; dazu gehören Jahrhunderte. Die Griechen sind für die Schulbildung sehr eingenommen und zeigen ein warmes Interesse für Schulverbesserungen. Durch das Schulgesetz von 1833 und durch später erlassene Verordnungen ist das Volksschulwesen dieses Königreiches geordnet worden. Die oberste Schulbehörde ist das Ministerium des Kirchen- und Schulwesens, welches die oberste Aufsicht führt durch den Director des Schullehrerseminars in Athen. An diesen haben die Kreis- und Bezirksschullehrer ihre bei den Inspectionen aufgenommenen Visitationsberichte einzusenden. Die kirchlichen Behörden beaufsichtigen den Religionsunterricht und bestimmen die religiösen Schulbücher. Die äußeren Schulangelegenheiten verwaltet in jedem Schulorte ein Localschulinspector. — Der Schulbesuch ist seit 1834 obligatorisch, und erstreckt sich derselbe vom 5. bis zum 12. Lebensjahre. Unregelmäßiger Schulbesuch wird gestraft. Trotzdem besuchen nicht alle schulpflichtigen Kinder die Schule und die geistige Bildung läßt viel zu wünschen übrig; denn unter hundert Männern können 67 und unter hundert Frauen 92 weder lesen noch schreiben. Die Zahl der Schulen Griechenlands ist in beständigem Wachsthum begriffen. Im Jahre 1830 besaß Griechenland nur 71 Schulen mit 6721 Schülern. 1872 gab es bereits 991 Elementarschulen für Knaben, 186 für Mädchen, 4 Handelsschulen u. s. w. Jetzt zählt man 996 Schulen für Knaben und 138 für Mädchen nebst 165 Privatschulen für Knaben und 111 derlei Schulen für Mädchen — im Ganzen also 1447 Volksschulen mit 91.213 Schülern. Außerdem bestehen 105 Mittelschulen, ein Polytechnicum, 4 theologische Seminare, 2 Lehrerseminare, eine höhere Centralschule für Mädchen, 5 Handels- und landwirtschaftliche Schulen und eine Universität. — Die Lehrer erhalten ihre Ausbildung zumeist auf dem Seminare zu Athen, welches 1878 auf Grund des neuen Unterrichtsgesetzes reorganisiert wurde und welchem bis auf die jüngste Zeit Dr. Papadopulos, gegenwärtig Professor der Philosophie an der Universität in Athen, ehrenvoll vorstand. Wenn das Programm dieses Gesetzes streng durchgeführt würde, so stände Griechenland in Bezug auf das Unterrichtswesen selbst den ersten europäischen Staaten nicht nach. Die Lehramtszöglinge verweilen drei Jahre im Seminar, wo sie eine gute theoretische und praktische Bildung erlangen. — Die Volksschulen theilt man ein in regelmäßige, die nach der Methode des wechselseitigen Unterrichts eingerichtet sind, und in unregelmäßige, in denen die Lehrer nach einer beliebigen Methode unterrichten. Die öffentlichen Volksschulen werden in zwei Abtheilungen getheilt, von denen die erste 8 Stufen enthält, welche der Schüler in ein bis zwei Jahren absolviert, die zweite besteht aus zwei bis drei Stufen, die der Schüler zwei bis drei Jahre besucht. Jede Gemeinde muss wenigstens eine Schule haben, arme Gemeinden werden vom Staate unterstützt. Die Geschlechter sind meist gemischt und nur in den Städten bestehen besondere Mädchenschulen. Der Unterricht dauert 3 Stunden Vor- und 3 Stunden Nachmittag. Die Schulferien betragen 5 Wochen. Körperliche Züchtigung ist verboten. An den Schulen, deren Lehrer in den Ferien momentan eine methodologische Ausbildung zu Athen und Calamä erhalten hatten, wird die Methode der Musterschule zu Athen mit einigen Beschränkungen in Bezug auf Unterrichtsstoff eingeführt. Die früher stark verbreitete Methode des wechselseitigen

Unterrichts wird in dem Maße, als die Zahl der seminaristisch ausgebildeten Lehrer zunimmt, allmählich abgeschafft. Für diese Ausbildung sorgen die Seminare zu Athen (gegr. 1878) und Tripolis (gegr. 1879); zwei andere werden demnächst errichtet werden. — Der Secundärunterricht zerfällt in zweierlei Schulen: die s. g. hellenischen Schulen und die Gymnasien. Die ersteren umfassen 3 Classen und bieten den aus den Primärschulen austretenden Schülern einen höheren Unterricht; sie bereiten auf das Gymnasium vor. Die Gymnasien haben 4 Classen und gewähren einen in sich abgeschlossenen Unterricht. Der höhere Unterricht wird an der Universität zu Athen ertheilt. Dieselbe umfasst die 4 bekannten Facultäten mit 60 Professoren und 30 außerordentlichen Docenten und 2012 Studierenden. Der Unterricht daselbst ist unentgeltlich und wird theils vom Universitätsfond, theils vom Staate bestritten. Für den höheren Mädchenunterricht besteht die großartige Anstalt, welche im Jahre 1836 unter dem Namen Hetaira philapédeftiké in's Leben trat und eine bedeutende Wirksamkeit entfaltet. Ihr großes Vermögen ermöglicht es ihr, eine Reihe von Schulen und Anstalten zu erhalten, die über ganz Griechenland verbreitet sind. — Außerdem bestehen noch in Griechenland 22 Sylogen (Genossenschaften) und Gesellschaften, welche nur den Zweck haben, Unterricht auch dem Unbemittelten darzubieten und für den Unterricht der Arbeiter und armen Kinder sorgen. — Die Ausgabe für den Volksschulunterricht beläuft sich jährlich auf 1,761.000 Drachmen, wovon nur 190.000 auf Kosten des Staates fallen; die Gemeinden bezahlen das Übrige und verwenden ein Sechstel ihrer Einkünfte auf den Unterricht. Die Lehrer müssen sich nach 2 Jahren einer zweiten Prüfung unterziehen; bei ihrer Anstellung hat die Gemeinde das Vorschlags- und das Ministerium das Besetzungsrecht. Das Minimalgehalt eines Kreisschullehrers beträgt 140 Drachmen (à = 73 Pf.), das eines Bezirksschullehrers 100 Drachmen und das eines der übrigen Lehrer 80 Drachmen. Die Quinquennalzulagen betragen 10 Drachmen. Der Lehrer hat freie Wohnung und für jedes Kind ein kleines Entgelt (etwa 7 Pf.) Schulgeld. Lehrerinnen gibt es nicht sehr viele und diese erhalten ihre Vorbildung an höheren Töchterschulen. Die Zahl der Lehrer in den öffentlichen Volksschulen beträgt 1117, der Lehrerinnen 175, im Ganzen 1272. Die Zahl der schulpflichtigen Kinder im Alter von 5—10 Jahren beläuft sich auf 259.553 (Knaben 134.992, Mädchen 124.561). Von diesen besuchen die Volksschulen 55% Knaben, 14% Mädchen. Die allgemeine Schulinspection führt seit 1878 außer den Localinspectionen der General-Inspector, welcher der Chef für das Volksschulwesen im Ministerium ist und außerordentliche Inspectoren, die jährlich vom Ministerium aus den Gymnasialdirectoren und Professoren dazu beordert werden. Was den Secundar-Unterricht betrifft, so gabs im Schuljahr 1880, 23 öffentliche Gymnasien mit 173 Professoren und 3293 Schülern, dann 83 vollständige (3-classige hellenische Schulen mit 271 Lehrern und 7656 Schülern) nebst 87 unvollständigen (mit 2 oder 1 Classe) mit 111 Lehrern und 1535 Schülern. Außerdem gibt es drei Privatgymnasien in Athen und mehrere hellenische Schulen.

Griechische Erziehung in Athen. Attisches Wesen hält die Mitte zwischen dorischem Ernste und jonischer Weichheit. Während die Dorier das Individuum der Idee des Staates opferten, die kleinasiatischen Jonier dagegen dasselbe in einem bequem eingerichteten Privatleben aufgehen ließen, wussten die Athener das Rauhe mit dem Zarten geschickt zu vereinigen und neben der Erziehung für den Staat die Selbständigkeit der Individualität zu bewahren. Die Athener strebten, wie Niemeyer richtig bemerkt, nach der harmonischen Ausbildung des Leibes und der Seele, sie hatten die Idee der „Kalokagathie" (des Schönen und Guten) am sichersten erfasst und stellten dieselbe, so lange die alte Zucht, aus der die Sieger bei Marathon hervorgegangen waren, herrschte, am reinsten

dar. — Der Staat der Athener in Attika umfasst nur ein Territorium von 40 Quadratmeilen mit 500.000 Einwohnern, von denen 135.000 Freie und 365.000 Sclaven waren. Nachdem Solon, der griechische Weltweise, mit dem Wahlspruche: „Nimmer zu sehr!" die Schuldknechtschaft der Athener aufgehoben und die Bürger nach ihrem Einkommen in 4 Classen getheilt hatte, gab er dem Staate eine Verfassung, welche an die Stelle des früheren Geburtsadels der Eupatriden eine freie Vermögensaristokratie setzte, indem das ganze Volk zwar an der gesetzgebenden und richterlichen Gewalt theilnahm, die ausübende Gewalt dagegen den ersten drei Classen anheimgestellt blieb. Diese Verfassung durchdrang alsbald nicht bloß das ganze bürgerliche und religiöse Wesen, sondern auch die Erziehung der Athener. Der Geist derselben geht aus folgenden Geboten hervor, die Solon den Athenern verkündete: 1. Die Eltern sollen Herren sein. 2. Niemand darf seine Tochter verkaufen, noch seine Schwestern, sondern der nächste Verwandte soll die Jungfrau heiraten. 3. Die Knaben sollen vor allen Dingen schwimmen und lesen lernen; die ärmeren sollen hierauf zum Landbau, Handel oder irgend einer Kunst angeleitet werden, die wohlhabenden zur Musik, zur Geschicklichkeit mit Pferden umzugehen und für die Gymnasien, die Jagd und die Philosophie. 4. Der Sohn, den der Vater keine Kunst lernen läßt, ist nicht gehalten, ihn zu ernähren. 5. Seine Eltern soll jeder ehren. 6. Wer seine Eltern schlägt, oder nicht ernährt, oder ihnen nicht Wohnung und die anderen Bedürfnisse darreicht, soll ehrlos sein. 7. Wer seine Eltern nicht besorgt, soll eine Geldbuße erlegen und kein obrigkeitliches Amt erhalten. 8. Wenn sich ein Vater aus Krankheit oder Altersschwäche unanständig beträgt, so darf ihn der Sohn wegen Verstandesverwirrung anzeigen und ihn auch wohl binden. 9. Kein Sclave darf Gymnastik treiben. — Die Ehe war zwar durch Gesetz und Sitte geheiligt; allein die Frau war ganz unselbständig und stand unter beständiger Vormundschaft des Mannes. Sie war von allen öffentlichen Angelegenheiten ausgeschlossen und in echt orientalischer Weise in das Innere des Hauses verwiesen. Den meisten Ruhm sollte nach Perikles jene Frau haben, von der kein Mann etwas, sei es Gutes oder Schlechtes, zu sagen wisse. Obwohl Solon auf die Hausehre großen Wert legte und dem Manne gestattete, den Ehebrecher zu tödten, so war der Umgang mit Hetären den Unverheirateten und Fremden gesetzlich erlaubt und später ziemlich allgemein. Das neugeborene Kind wurde dem Vater zu Füßen gelegt, und es hieng von ihm ab, ob er es am Leben erhalten wollte, oder nicht. Hatte er sich für dasselbe erklärt, so wurde es als Mitglied der Familie angesehen. Man kränzte die Hausthür, wenn es ein Knabe war, mit Olivenkränzen, wenn ein Mädchen, mit Wolle. Es wuchs im Schoße der Familie, unter den Augen der Mutter auf, die es entweder selbst nährte, oder dazu eine Amme nahm. Anfangs wurde es, wie gewöhnlich auch in unseren Tagen, in Windeln gewickelt, eingesungen und eingewiegt, auch wohl mit der Klapper des Archytas beruhigt. Die Ammen sangen den Kindern etwas vor und erzählten ihnen Märchen. Die Kleinen ritten auf Steckenpferden, spielten mit Würfeln u. dgl. Die Regeln für Kleidung und Diät waren milder als in Sparta. — Mit dem 7. Jahre endete die Spielzeit des Kindes und die ausschließliche Herrschaft der häuslichen Erziehung. Die Knaben wurden der Pflege der Wärterin — die Mutter betheiligte sich nur selten an der unmittelbaren Wartung des Kindes — entrückt und dem „Pädagogos", Knabenführer, in Obsorge gegeben. Dieser war immer ein Sclave und oft ein solcher, der wegen Altersschwäche oder sonstiger Gebrechen für andere Dienste im Hause untauglich war. Seine Aufgabe war es, den Knaben fortwährend zu beaufsichtigen und ihn insbesondere an äußere Wohlanständigkeit zu gewöhnen. Er musste denselben zur Schule begleiten; auch stand ihm das Recht zu, seinen Zögling zu züchtigen. Eigentlichen Unterricht ertheilte jedoch der Pädagogos nicht; dazu waren vielmehr andere Lehrer bestellt. Der Jüngling, der ein freier Mann werden wollte, hatte einen dreifachen Cursus durchzumachen:

den gymnastischen unter der Leitung des „Pädotribes" in den Palästren, den musischen unter der Leitung des „Kytharistes" und den literarischen bei dem „Gramatistes". Diese Curse waren allerdings durch kein Gesetz vorgeschrieben; allein die Sitte verlangte es, dass namentlich die Söhne der Reicheren dieselben durchmachten. Die Schulen der Pädotriben, Gramatisten und Kytharisten waren Privatanstalten, die jedoch nicht nur durch den Geist, der das öffentliche Leben bewegte, controliert wurden, sondern auch in manchen Beziehungen der Aufsicht des Staates und der Staatsbehörden unterlagen, namentlich hatte der Areopag über die Erziehung zu wachen und auf Zucht und Ordnung in dem ganzen Leben der Jugend zu sehen. — Der gymnastische Cursus wurde in Gymnasien und Palästren abgehalten; diese waren für Knaben, jene für Jünglinge (Epheben) und Männer bestimmt. Die gymnastischen Übungen hatten den Zweck, die Schönheit des Körpers als Abbildes der Seele zum Ausdrucke zu bringen. Sie zeigten einen Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren und strebten eine allseitige Ausbildung des Körpers an. Die Hauptübungen bestanden auch hier in dem sogenannten „Pentathlon", dem Fünfkampf, nämlich Laufen, Springen, Ringen, Speer- und Discoswerfen. — Wenn die Knaben das 18. Jahr erreicht hatten, so wurden sie Epheben, und hatten fortan wie Männer an der Gymnastik in ihrer ganzen Ausdehnung Theil. Sie besuchten die Gymnasien, Institute, die von dem Staat, oder für ihn zum allgemeinen Gebrauch der Bürger erbaut und erhalten wurden. Die wichtigsten und ältesten sind das Lykeion, das Kynosargeon und die Akademie. Der zweite Cursus war der musische bei den Kytharisten, wo der Jüngling die Handhabung der musikalischen Instrumente, insbesondere der Kythara und der Flöte lernte. Das letztere Instrument kam indessen in Verruf, seit Alcibiades sich weigerte, dasselbe zu spielen, theils wegen der dabei vorkommenden Verzerrungen des Gesichtes, theils weil der Spielende dazu weder reden noch singen könne. Bei diesem Unterricht wurden die Knaben über Versbau, Rhythmik und Rhetorik belehrt, und dabei gab es sich ganz von selbst, dass manche Lieder auswendig gelernt wurden. Sie waren in der alten Zeit durchaus ernsten und meist religiösen Inhalts. „Alles war hier harmonisch und eins. Die Worte ernst, fromm und belehrend; die Rhythmen großartig und feierlich; die Melodie einfach und angemessen." — Endlich kam der literarische Cursus bei dem Gramatistes, welcher wie die Pädotriben und Kytharisten vor allen für die Sittlichkeit der Kinder zu sorgen hatte. Außerdem lag ihm ob, ihnen die ersten Elemente beizubringen; zunächst das Lesen und Schreiben, dann auch das Rechnen. Beim Unterricht im Lesen wurde besonders darauf gehalten, dass die Knaben mit den Gedichten der vornehmsten Dichter bekannt wurden, namentlich mit denen des Homer und Hesiod, den Schriften Solons, so wie mit der Äsopischen Fabel; insbesondere mit Gedichten, wie Protagoras beim Plato sagt, „in denen viele Zurechtweisungen enthalten sind und Erläuterungen, auch Lob und Verherrlichung aller trefflichen Männer, damit der Knabe sie bewundernd nachahme und sich bestrebe, auch ein solcher zu werden". — Auch über die Methodik des sprachlichen Unterrichts haben sich uns Zeugnisse erhalten. „Wenn wir" — sagt Dionysios von Halikarnass — „die Grammatik lernen, so lernen wir erst die Namen der Buchstaben, dann die Form und Gestaltung derselben, ferner die Silben und das dazu gehörige, endlich die Redetheile und die einzelnen hiermit vorzunehmenden Veränderungen, wie Beugung, Numerus, Contraction, Accente, Stellung im Satze; dann fangen wir an zu lesen und zu schreiben, zuerst silbenweise und langsam, so lange noch keine gehörige Festigkeit vorhanden ist, später zusammenhängend und so wie wir denken." — Zum Schreiben dienten mit Wachs überzogene Täfelchen, auf denen die Schriftzüge bereits eingezogen waren, über welche die Kinder mit dem Griffel fuhren, damit sie lernen, später selbst die Schriftzüge in Wachs einzugraben. Nachmals wurde auch mit Tinte geschrieben. Das Rechnen wurde bloß von den vorgeschrittenern geübt.

Nach den Perserkriegen trat ein Verfall der gymnastischen und musischen Bildung ein, infolge dessen sich die Erziehung mehr den literarischen Studien zuwendete, und eine reiche wissenschaftliche Behandlung der Dichterwerke in den Schulen eintrat. Ferner entwickelt sich aus dem Treiben der Sophisten, eines Protagoras, Gorgias, Prodikos, Hippias u. s. f. die Rhetorik. Endlich wird auch die Philosophie in den Kreis des Unterrichtes gezogen. Plato führte diese früher anstößige Disciplin in den Unterricht ein. Die Mathematik konnte nur nach langen Kämpfen besonders unter Mitwirkung der Pythagoräischen und Platonischen Schule Eingang finden. Die Geographie und Geschichte blieb gleichfalls lange aus dem Kreis der Schuldisciplinen ausgeschlossen, der sich überhaupt nur allmählich, zunächst in Athen, vollendete. Die Stadt wurde ein Sammelplatz aller, die einen höheren Curs in der Wissenschaft durchmachen wollten und hielt sich in dieser Bedeutung selbst dann, als auch anderwärts, namentlich zu Alexandria, Tarsus, Rhodus, Apollonia und Massilia, Rhetorik und Philosophie von bedeutenden Lehrern dociert wurden. Über die spartanische Erziehung siehe den betreffenden Artikel.

Literatur: Cramer, Gesch. der Erz. und des Unterr. im Alterthume. — Schmid, Encyklopädie, Art. Solon. — Göll, Culturbilder aus Hellas und Rom. 2 Bände 1869. — W. Wägner, Hellas; das Land und Volk der alten Griechen. 2 Bände 1867. — Krause, Gesch. der Erz., des Unterr. und der Bildung bei den Griechen und Römern. 1851. — Jäger, Gymnastik der Hellenen. — Curtius, griechische Geschichte. — Duncker, Geschichte des Alterthums, Bd. IV.

Grundgesetze des Vorstellungslebens. Die allgemeinste Thatsache der inneren Erfahrung ist die Erscheinung, dass sich in jedem Augenblicke mehr Vorstellungen in das Bewusstsein drängen, als darin Platz finden, und dass wir in dem Maße, als wir unser Vorstellen dem einen Gegenstande zuwenden, dasselbe allen übrigen entziehen müssen. Diese Thatsache nennt man die Enge des Bewusstseins. Bildlich kann man sich dieselbe als einen geschlossenen Raum von beschränkter Größe vorstellen, den sich die Vorstellungen gegenseitig streitig machen, indem sie sich in denselben drängen. In Wirklichkeit bedeutet dies nur soviel, dass die vorstellende Kraft der Seele eine endliche Größe ist, die nur ein bestimmtes Quantum des Vorstellens in sich aufnehmen kann, wenn sie auch für verschiedene Zeitpunkte keineswegs constant ist, sondern sehr erheblichen Schwankungen unterliegt, als deren obere Grenze die höchste Erregung des Affectes, als untere Grenze die Beruhigung des tiefen Schlafes erscheint. Unser Bewusstsein ist also ein Kampfplatz der Vorstellungen, die dasselbe in ihrem Sinne, geradeso wie Kräfte, die auf einen Angriffspunkt wirken, zu bestimmen suchen. Die unmittelbare Folge hievon ist, dass Vorstellungen, die im gleichen Sinne wirken, sich zu einer vergrößerten Wirkung zusammenlegen, d. h. einander fördern, während Vorstellungen, die einen Gegensatz bilden, einander hemmen. Die Hemmung besteht darin, dass der Effect jeder einzelnen Vorstellung, nämlich das Vorstellen als Bewusstwerden des Vorstellungsinhaltes, gebunden wird. Von der gegenseitigen Hemmung sind nur diejenigen Vorstellungen ausgenommen, zwischen denen kein Gegensatz besteht. Es sind dies nicht nur die gleichen, sondern überhaupt alle einstimmigen Vorstellungen. Die Vorstellungen „weiß“ und „kalt“ in der Gesammtvorstellung „Schnee“ hemmen sich nicht. Dagegen hemmen sich die Vorstellungspaare weiß und schwarz, kalt und heiß, weil sie als gleichartige Vorstellungen entgegengesetzt sind. Dasjenige, was nach der Hemmung übrig bleibt, muss sich zur strengen Einheit vereinigen, weil die Form des Bewusstseins jene des strengen Ineinander ist. Einstimmige Vorstellungen vereinigen sich mit ihren ganzen Intensitäten, entgegengesetzte dagegen nur mit den nach der Hemmung übrig bleibenden Intensitätsresten. Im ersteren Falle ist die Verschmelzung eine vollkommene, oder eine

Complication, im letzteren eine unvollkommene. Zu jener gehören vor allem die Anschauungen der Einzeldinge, deren Merkmale eben wegen ihrer Verschiedenartigkeit frei von jedem Gegensatze sind. Durch Verschmelzung mehrerer Anschauungen, die sich auf räumlich benachbarte Dinge beziehen, gehen unvollkommene Verschmelzungen hervor. Wenn ich eine Gruppe Menschen wahrnehme, so bilden die Empfindungen, die sich auf ein und dasselbe Individuum beziehen, eine Complication, die Empfindungen, die sich auf die Gruppe beziehen, eine Verschmelzung von Vorstellungen. — Die Hemmung der Vorstellungen ist eine gegenseitige. Dieser Hemmung widersteht jede einzelne Vorstellung im umgekehrten Verhältnisse zu ihrer ursprünglichen Stärke (Intensität). Je schwächer sie ist, desto größer ist der Antheil, den sie von der Hemmungssumme auf sich nehmen muss. Wird dieser Antheil größer als ihre ursprüngliche Stärke, so wird die Größe ihres wirklichen Vorstellens unter Null herabgesetzt, d. h. die Vorstellung sinkt unter die Schwelle des Bewusstseins. So führt die Hemmung der Vorstellungen zur Verdunkelung derjenigen, welche derselben am wenigsten widerstehen können. Die Erfahrung lehrt, dass die Vorstellungen, von der Hemmung getroffen, beständig unter die Schwelle des Bewusstseins sinken, um anderen Vorstellungen Platz zu machen. Durch dieses Kommen und Gehen wird eine beständige Bewegung in unserem Bewusstsein erhalten, indem sich das Gleichgewicht der Vorstellungen von Moment zu Moment ändert. Da unser Bewusstsein durch die mannigfachen Körperempfindungen, so wie durch die ununterbrochen in dasselbe sich drängenden Sinneswahrnehmungen fortwährend mit Vorstellungen angefüllt ist, so kann sich eine in dasselbe neu eintretende Vorstellung nur insofern bemerkbar machen, als sie im Stande ist, den von der Summe aller jener Vorstellungen herrührenden Gegensatz (der wieder einen steten Kraftzufluss erhält) zu überwinden. Daraus erklärt sich, wie viele Eindrücke für unser Bewusstsein verloren gehen, ohne daselbst mehr als dunkle Vorstellungen zu erwecken. Aber auch solchen Vorstellungen, die sich ihrer Stärke wegen vor allen übrigen geltend machen, droht Hemmung und Verdunkelung durch die fortwährend ins Bewusstsein sich drängenden Gegensätze. Dieser Hemmung und Verdunkelung widersetzen sie sich, aber mit ungleichem Erfolge. Am günstigsten sind diejenigen Vorstellungen, deren sinnliche Objecte sich eben vor uns befinden, weil hier jeder Theil der Lebhaftigkeit, der durch Hemmung verloren geht, durch den fortwirkenden sinnlichen Eindruck sogleich ersetzt wird. Diese Vorstellungen können sich deshalb durch längere Zeit auf derselben Höhe der Lebhaftigkeit erhalten. So kann man ein schönes Panorama lange ansehen, ehe man dessen satt wird, während sich die Erinnerung daran nur kurze Zeit im Bewusstsein halten kann. Aber auch die Hilfen, welche einer Vorstellung zu Gebote stehen, werden sich geltend machen, wenn diese aus dem Bewusstsein weichen soll. Eine Vorstellung, die einzeln dasteht, wird leicht durch Gegensätze verdunkelt. Wenn aber eine Vorstellung A mit vielen Hilfen verschmolzen ist, so kann sie nicht verdrängt werden, ohne dass auch diese Hilfen verdunkelt würden; denn so lange sie im Bewusstsein bleiben, trachten sie auch die Vorstellung A in dasselbe zu heben, d. h. zu reproducieren; die Vorstellung ruht gleichsam auf einer breiten Unterlage von Hilfsvorstellungen, durch deren Unterstützung sie sich im Bewusstsein erhält. Durch die Verbindungen, welche eine Vorstellung eingeht, wächst somit ihre Widerstandsfähigkeit gegen Hemmungen, die Leichtigkeit ihrer Wiederkehr in's Bewusstsein und ihre Herrschaft über andere Vorstellungen. — Auch das Alter einer Vorstellung wird dabei nicht gleichgiltig sein. Ältere Vorstellungen waren oft im Bewusstsein gewesen und sind mit vielen Vorstellungskreisen verknüpft. Deshalb erweisen sie sich als mächtiger und stärker gegen andere neu eintretende Vorstellungen. Es ist bekannt, mit welcher Hartnäckigkeit besonders ältere Leute bei ihren hergebrachten Meinungen und Gewohnheiten beharren, und mit

welcher Scheu sie alle Neuerungen hinnehmen. Aus all dem Angeführten ergibt sich die Folgerung, *dass Vorstellungen, welche ursprünglich einfache Inhaltsbestimmungen* (Qualitäten) *der Seele waren, zu Kräften* (Quantitäten) *werden, sobald sie im Bewusstsein zusammentreffen und einander nach Maßgabe ihrer Verwandtschaft und ihres Gegensatzes fördern oder hemmen.* Dieser Umstand hat *Herbart* Veranlassung gegeben, die Vorgänge des Bewusstseins in ihrer mannigfachen Wechselwirkung dem Calcül zu unterwerfen.

Aus dem Gesagten ergibt sich die allgemeine pädagogische Forderung, *Erziehung und Unterricht so viel als möglich durch sinnenfällige Unterlagen zu stützen.* Man begreift, dass das Kind in vielfacher Beziehung von seiner sinnlichen *Umgebung* abhängt, und dass es für jene geistige und moralische Entwickelung unmöglich gleichgiltig sein kann, von welcher Art diejenigen sinnlichen Eindrücke sind, welche auf sein Bewusstsein von Seiten dieser Umgebung einstürmen. Daraus erklärt sich auch die große Wirkung des Beispiels auf unser Wollen und unsere Sittlichkeit. Es ist leicht, sich einem sittlichen Vorstellungskreise hinzugeben, wenn unsere Umgebung uns nichts als sittliche Bilder vor die Sinne führt; es ist leicht tugendhaft zu sein in einer Zeit wo das öffentliche Beispiel nichts als Tugend predigt, wo Sitten, Gebräuche, Einrichtungen von einem moralischen Geiste durchdrungen sind. Wo wir dagegen nur Schlechtes sehen und hören, wo wir bemerken, dass Andere nur unsittlichen Grundsätzen huldigen, und wir auf den Umgang mit ihnen angewiesen sind; da wird es auch schwer sein, unseren Sittlichkeitszustand unbefleckt zu erhalten. Deshalb sagt auch *Plato*: Hätte die Tugend eine sinnliche Hülle, sie würde jeden der sie sieht, zur Bewunderung fortreißen. Deshalb sind auch Kinder (namentlich Mädchen, weil diese mehr zu Hause erzogen werden) gewöhnlich so geartet, wie die Eltern, weil sie unter dem Einflusse des elterlichen Beispiels aufgezogen werden. — In didaktischer Hinsicht ergibt sich die Wichtigkeit der *Veranschaulichung* von selbst.

Literatur: J. *Helm*, Die wichtigsten Erscheinungen im Gesetze des Seelenlebens Banberg 1876. — Die einschlägigen Capitel bei *Herbart*, *Drobisch* und *Volkmann*.

Gymnasium und Gymnasialpädagogik. Das Gymnasium war ursprünglich eine *Lateinschule* mit einigem Zusatze von Griechisch. Da es bis auf die zweite Hälfte des vorigen Jahrhunderts hinauf keine sachlichen Wissenschaften noch ein nationales Leben gab, so bildeten die Humanitätsstudien mit ihrem Cultus der Griechen und Römer den wesentlichen Inhalt des gebildeten Bewusstseins. Der erste Reactionsstoss gegen diese Richtung gieng vom *Philanthropinismus* (s. d.) aus, welcher das Schlagwort der „Brauchbarkeit fürs Leben" herausgab. Dadurch entstand eine Verwilderung dieser Anstalten in Lehrplan und Methode; neben den Sprachen traten Geographie, Naturgeschichte, Kosmographie, ja selbst Heraldik und Numismatik u. a. als Lehrgegenstände auf; die Methode war bloßes Herablesen von Schriften; Geographie wurde ohne Karten, Naturgeschichte ohne Naturkörper dociert. Dieser Eklekticismus dauerte längere Zeit, bis endlich die *Bifurcation* des mittleren Unterrichts in Gymnasium und Realschule eine Erleichterung herbeiführte, indem man den Schwerpunkt des auf allgemeine Bildung hinzielenden Unterrichts dort in den classischen Sprachen, hier in die s. g. Realien sammt den modernen Cultursprachen verlegte, bis es endlich der neuesten Zeit vorbehalten blieb, in der Form des *Realgymnasiums* beide Ströme in ein gemeinschaftliches Bette leiten zu wollen — ein Unternehmen, das viel versprach, sich jedoch nicht besonders bewährte, da bei dem stetigen Wachsthum der Wissenschaften das Flussbett für beide Richtungen doch nur zu eng werden muste. Längere Zeit blieb es unklar, ob Gymnasium

und Realschule eine in sich geschlossene Bildung gewähren, oder bloß für die betreffenden Hochschulen, Universität und Polytechnik, vorbereiten sollten, bis sich schließlich die Praxis für eine Vermittelung beider Standpunkte unter Betonung des ersteren entschied. Wie der im Jahre 1849 in Österreich erschienene mustergiltige und des Namens seines Urhebers Prof. Exners würdige Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich, an dem 30 Jahre keinen Buchstaben zu ändern vermochten, besagt, ist der Zweck der Gymnasien, „eine höhere allgemeine Bildung unter wesentlicher Benützung der alten classischen Sprachen und ihrer Literatur zu gewähren und hiedurch zugleich für das Universitätsstudium vorzubereiten. Für die bevorzugte Stellung der lateinischen Sprache werden drei Gründe angeführt: „Erstlich ist für alle auf wissenschaftlicher Bildung beruhenden Berufswege die Kenntnis der lateinischen Sprache insofern erforderlich, als durch sie entweder die leichtere Aneignung (Medicin) oder die gründliche Betreibung der speciellen Berufswissenschaft (Theologie, Jurisprudenz) ermöglicht wird; zweitens ist die Erlernung der lateinischen Sprache durch die strenge Gesetzmäßigkeit einerseits, wie durch die merkliche Entfernung von moderner Denk- und Sprachweise andererseits vorzüglich geeignet, das lprachliche Bewusstsein zu entwickeln. Endlich ist die Lectüre der besten Classiker der eateinischen Sprache fähig, den Jüngling in das Leben eines Volkes und eines Staates zu versetzen, der durch einfachere Verhältnisse ihm verständlicher, durch seine Großartigkeit erhebend ist, und sie kann hiedurch einen tieferen, bildenden Einfluss gewinnen, den in solchem Maße die bloße Erzählung oder Übersetzung nicht zu erreichen vermag." Was das Verhältnis der beiden classischen Sprachen zu einander betrifft, so räumen die Gymnasien der Gegenwart trotz Herbart, Gervinus, Waitz und Thaulow, welche der griechischen Sprache und Literatur wegen ihrer höheren Vollendung den Vorrang zugestehen — der lateinischen Sprache den althergebrachten Vorzug ein, indem sie einerseits die engen Beziehungen derselben zu gewissen Fachstudien (Theologie, Philosophie, Jurisprudenz, Medicin) hervorheben, andererseits die Einfachheit und Fassbarkeit derselben, sowie die in ihr ausgeprägte Strenge und Zucht als für den Zweck des Gymnasialunterrichts ganz besonders geltend machen. — Zu den classischen Sprachen tritt die Muttersprache als vollberechtigter Gegenstand hinzu, wodurch die Gruppe der Sprachen, abgesehen von noch etwa facultativ zu betreibenden Cultur- und Landessprachen, geschlossen ist. An diese Gruppe schließt sich einerseits der geographisch-geschichtliche Unterricht, andererseits die Mathematik mit den Realien an, wozu noch schließlich die verschiedenen Fertigkeiten: Schreiben, Zeichnen, Singen, Turnen hinzutreten. Diese Menge und Mannigfaltigkeit von Unterrichtsgegenständen, welche gleichzeitig das Interesse und die Thätigkeit des Gymnasialschülers in Anspruch nehmen sollen, und unter denen keiner ein solches Übergewicht über die andern haben soll, daß alle übrigen ihm untergeordnet, nur in seinem Dienste ständen, kann leicht die Besorgnis erwecken, dass das Gymnasium seinen Beruf verfehlen, und statt eines spannenden, die geistige Kraft erhöhenden Interesses, vielmehr eine leichtfertige Zerstreutheit — statt einer vielseitigen Bildung eine allgemeine Oberflächlichkeit in seinen Schülern fördern werde. Diese in sich nicht unbegründete Besorgnis kann nur dadurch gehoben werden, dass kein Lehrgegenstand des Gymnasiums als alleiniger Zweck oder überhaupt als Zweck an sich angesehen werde, sondern in einem jeden nur das allgemeine Ziel des Gymnasiums verfolgt, und deshalb jeder Gegenstand zu den übrigen in alle ihm natürlichen Beziehungen gebracht werde. Als Grundsatz im ganzen Lehrplane ist daher angesehen, „dass in den einzelnen Gebieten nicht die Menge der Kenntnisse an sich, ja nicht einmal die Sicherheit dieser Kenntnisse allein den Maßstab des zu Leistenden bilden dürfe, sondern diejenige Aneignung derselben durch die eigene Thätigkeit der Schüler,

wodurch aus dem bloßen Wissen ein Können wird". Die Aneignung der Kenntnisse durch die eigene Thätigkeit der Schüler zu bewirken, muss vornehmlich die Aufgabe der Lectionen selbst sein. In den Lehrstunden selbst und durch dieselben muss der Schüler zu arbeiten gelernt haben, um zu Hause ohne des Lehrers Hilfe arbeiten zu können. Dies gilt in besonders hohem Grade für die untersten Lehrstufen; denn auf diesen ist es eine Hauptaufgabe, eine solche Aufmerksamkeit des Schülers zu erreichen, dass der Gegenstand des Unterrichtes der Hauptsache nach in der Stunde selbst gelernt wird, und die häusliche Arbeit nur das feste Einprägen des schon im wesentlichen Gelernten zu vollenden hat. „Wo eine Schule für einen bedeutenden Theil ihrer Schüler einer Unterstützung des Unterrichtes außer den Lehrstunden bedarf, damit der nöthige Erfolg erreicht werde, bestehe nun diese Unterstützung in einer sogenannten Correpetition durch den Lehrer oder in der neben dem Unterrichte gehenden Anleitung durch einen Hauslehrer u. dgl., da hat sie dies selbst als ein bestimmtes Zeichen anzusehen, dass sie ihre eigene Pflicht des Unterrichts nicht genügend erfüllt hat." — Von großer Bedeutung für den Studiengang der Gymnasien ist das Abiturientenexamen oder die Maturitätsprüfung. Nachdem zuerst in Preußen 1788 eine derartige mit den Schülern der Gymnasien, die eine Universität beziehen wollten, vorzunehmende Prüfung in bestimmterer Form eingeführt war, wurden die diesbezüglichen Bestimmungen durch die von Stein und Hardenberg, durch W. v. Humboldt, Süvern und Niebuhr erzielten Gymnasialreformen immer bestimmter formuliert und 1834 revidiert und modificiert. Zum Maßstabe der Beurtheilung der Leistungen der Examinanden dient im allgemeinen die Lehraufgabe des gesammten Obergymnasiums, so dass Prüfung und Beurtheilung sich keineswegs auf den Lehrinhalt des obersten Jahrganges beschränken darf, sondern vielmehr die aus dem ganzen Unterrichte sich ergebende Bildung ins Auge zu fassen hat. Das Hauptgewicht darf demnach nicht auf die gedächtnismäßige Aneignung des Lehrstoffes, sondern auf die selbständige geistige Verarbeitung desselben und die Ermittlung des Grades geistiger Reife gelegt werden. In der neuesten Zeit ist das Streben noch mehr darauf gerichtet, bei der Reifeprüfung das Gedächtniswerk zurückzudrängen, daher auch die materiellen Fächer, wie Geschichte, Naturgeschichte von derselben auszuscheiden und die Prüfung nur auf jene Fächer zu beschränken welche wie die Sprachen und Mathematik geeignet sind, das geistige Können des Prüflings zu constatieren. — Was die Entwickelung des Gymnasialschulwesens betrifft, so ist in dieser Beziehung Deutschland vorangegangen, wo sich die Gymnasien durch Gründlichkeit des Wissens und Gediegenheit der classischen Studien auszeichnen. Namentlich haben Sachsen und Württemberg auf dem Gebiete der Gymnasialreform verdienstliche Leistungen aufzuweisen; in Österreich war das Gymnasialschulwesen unter dem Einflusse des Jesuitenordens und des Concordats etwas zurückgeblieben, nimmt jedoch gegenwärtig, da diese Hemmnisse beseitigt sind, einen sehr erfreulichen Aufschwung. In dem Augenblicke, wo dieses Werk erscheint, bereiten sich hier wichtige Reformen in der Einrichtung der Gymnasien vor, zu welchem Behufe eine Enquête-Commission auf Veranlassung des k. k. Ministeriums für Cultus und Unterricht zusammengetreten ist, deren Anträge in folgenden Punkten gipfeln:

1. Die Zweistufigkeit der Gymnasien (Ober- und Unter-Gymnasien) soll insofern schärfer hervortreten, als sie auch in der Lehramts-Prüfung zum Ausdruck gelangen wird Während nämlich früher zur definitiven Anstellung an Gymnasien die abgelegte Prüfung aus einer Fachgruppe und zwar fürs Obergymnasium nothwendig war, ist gegenwärtig jeder Candidat der Professur verpflichtet, erst für das Untergymnasium u. zw. entweder für sämmtliche realistische oder sämmtliche humanistische Fächer seine Lehr-

befähigung nachzuweisen, wobei er jedoch in den letzten beiden Semestern auch Pädagogik und Geschichte der Pädagogik hören muss, um, wenn er sich mit günstigen Colloquien-Zeugnissen darüber auszuweisen vermag, zur Prüfung zugelassen werden zu können. Zur Erlangung des Titels „Professor“ ist dann eine zweite Prüfung und zwar aus zwei Fächern der einen von den beiden Gruppen nöthig.

2. Neue Lehrbücher sollen für Mittelschulen stets erst nach fünf Jahren eingeführt werden; für bessere Religions-Lehrbücher soll gesorgt werden.

3. Den Schülern soll das in dem Organisationsentwurfe vorgeschriebene Pensum möglichst erleichtert werden.

4. Für die Aufnahme eines Schülers in die erste Classe soll das vollendete zehnte Lebensjahr Bedingung sein.

5. Die Anforderungen bei den Maturitätsprüfungen werden insoweit herabgesetzt, als Schüler, die während der beiden letzten Semester aus der Geschichte und Physik die Note „Lobenswert“, „Vorzüglich“ oder „Ausgezeichnet“ erhalten haben, von der Prüfung aus diesen Gegenständen dispensiert sind.

6. Landesschulinspectoren und Directoren sollen von unnöthigen Schreibgeschäften möglichst entlastet werden. — Die Tendenz dieser Anträge geht offenbar dahin, dem pädagogischen Momente neben dem rein didaktischen auch an Gymnasien das nöthige Gewicht zu verleihen, um ihrer pädagogisch-didaktischen Aufgabe besser nachkommen zu können.

Literatur: Thiersch, Ueber gelehrte Schulen, 3 Bände. Stuttgart und Tübingen 1826—29. — Scheibert, Das Gymnasium und die höhere Bürgerschule. Berlin 1836 — Deinhardt, Der Gymnasialunterricht. Hamburg 1837. — L. Döderlein, Reden und Aufsätze, ein Beitrag zur Gymnasialpädagogik. 4 Bände. Erlangen 1843—59. — W. Herbst, Das classische Alterthum in der Gegenwart. Leipzig 1852. — Roth, Kleine Schriften pädagogischen und biographischen Inhalts. Berlin 1852. — L. Kühnast, Die Vereinigung der principiellen Gegensätze in unserem altclassischen Schulunterricht. Rastenburg 1856. — K. Schmidt, Gymnasialpädagogik. Köthen 1857. — G. Thaulow, Die Gymnasialpädagogik im Grundrisse. Kiel 1858. — K. G. Heiland, Die Aufgabe des evangelischen Gymnasiums nach ihren wesentlichsten Seiten dargestellt in Schulreden. Weimar 1860. — Nägelsbach Gymnasialpädagogik herausgegeben von Autenrieth. Erlangen 1862. — K. L. Roth, Gymnasialpädagogik. Stuttgart 1865. — Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen 3. Aufl. Berlin 1876. — C. Hirzel, Vorlesungen über Gymnasialpädagogik. Tübingen 1876. — W. F. L. Schwartz, Der Organismus der Gymnasien. Berlin 1876. — F. Rappold, Unser Gymnasium. Wien 1881. — Unter den das Gymnasialwesen behandelnden Zeitschriften sind besonders hervorzuheben die Jahn'schen Jahrbücher, die Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien, die pädagogische Revue und Mützell's Zeitschrift für das Gymnasialwesen.

Hallucinationen oder Sinnesvorspiegelungen sind jene krankhaften psychischen Zustände, welche auf der Verwechselung der Reproduction mit der Empfindung bei wachem Bewusstsein beruhen. Da wir unsere Empfindungen als Wahrnehmungen und Anschauungen nach außen projicieren, man also durch Hallucinationen Dinge als vorhanden wahrnimmt, die nicht da sind: so führen derlei Hallucinationen, wenn sie habituell werden, jedesmal eine bedeutende Störung des geistigen Lebens mit sich und stehen mit den Seelenkrankheiten in enger Beziehung. — Die Hallucinationen als Sinnesvorspiegelungen sind von den Illusionen als Sinnestäuschungen wohl zu unterscheiden. Bei jenen fehlt der sinnliche Eindruck ganz und gar; bei diesen ist er vorhanden, nur wird er falsch gedeutet, wie wenn man z. B. in einer hohlen Weide ein Gespenst oder in den Mondesschatten den Elfenreigen erblicken würde. Wer an Hallucinationen leidet, vermag derlei Dinge ohne den geringsten sinnlichen Eindruck wahrzunehmen. Derlei Menschen „sehen Funken und feurige Striche vor ihren Augen, sie hören dumpfe verworrene Geräusche, die bald wie Kanonendonner, bald wie fernes Glockengeläute klingen. In weiteren Stadien, wo

das Vorstellungsvermögen schon bedeutend ergriffen ist, fangen diese unbestimmten Eindrücke an, sich zu gestalten, indem sie durch die Form der jeweiligen Gemüthsstimmung bestimmt werden. Der Melancholische sieht alsdann düstere Figuren, schreckliche Gesichter, er hört bald leise flüsternd, bald in lauten Tönen die Stimme seiner Verfolger, wie sie berathschlagen ihn zu tödten, oder ihm alle erdenklichen Qualen anzuthun, um ihn her riecht es nach Blut und Leichen, und in seinem Munde fühlt er den Geschmack von schädlichen Giften. Den Tollsüchtigen und Wahnsinnigen dagegen umgeben oft die lieblichsten Bilder. Glänzende Erscheinungen schweben vor seinem Auge und versetzen ihn in ein seliges Entzücken, göttliche Stimmen verheißen ihm Glück, Ehre und Reichthum". (Ricker: Seelenstörungen.) Nicht immer sind die Hallucinationen mit eigentlicher Seelenkrankheit verbunden; sie entstehen vorübergehend bei geistig gesunden Menschen in Folge anhaltender geistiger Aufregung, längeren Fastens, bedeutender Affecte; ja sie können durch eine gewisse Fertigkeit künstlich hervorgerufen werden, wo sie dann die Form von Visionen und ekstatischen Verzückungen annehmen. Sehr bekannt sind z. B. die Gesichtstäuschungen des Gelehrten Nicolai, der Tage und Wochen lang allerhand Gestalten vor sich sah.

Literatur: Krafft-Ebung, Die Sinnesdelirien. Erlangen 1864. — B. A. Mayer, Die Sinnestäuschungen, Hallucinationen und Illusionen. Wien 1869. — Hagen, Die Sinnestäuschungen in Bezug auf Psychologie, Heilkunde und Rechtspflege. Leipzig 1837.

Hamburg. Die erste Organisation des Schulwesens dieses Staates nahm zur Zeit der Reformation 1529 Johannes Bugenhagen vor. Bis 1848 wurde das Unterrichtswesen ohne jedes Schulgesetz geleitet und erst mit diesem Jahre begannen, durch die Nothwendigkeit gedrängt, die Versuche zur Herstellung eines solchen; aber erst mit dem 11. November 1870 konnte das neue Unterrichtsgesetz publiciert werden. — Die Volksschulen Hamburgs gliedern sich in Schulen der Stadt Hamburg und in solche des Landgebietes. Die Oberaufsicht über das gesammte Schulwesen übt die Oberschulbehörde aus, während die specielle Überwachung der Schulen den Schulcommissionen zusteht, deren Zahl schon auf zehn angewachsen ist. — Jede Volksschule der Stadt Hamburg besteht aus sieben auf einander folgenden Classen, mit 50 Schülern als Normalzahl. Auf jedes Schulkind wird ein Normalclassenraum von mindestens 100 Kubikfuß gerechnet. An jeder Volksschule sind außer dem Hauptlehrer noch sieben Classenlehrer beschäftigt. An den Mädchenschulen muss außer dem Hauptlehrer mindestens ein Lehrer fest angestellt sein, die übrigen Stellen können mit Lehrerinnen besetzt werden. Die Schulpflicht dauert vom 6. bis zum 14. Jahre; die noch nicht schulpflichtigen Kinder werden in acht Kindergärten nach Fröbel'schem Muster beschäftigt; diese sind jedoch keine Staatsanstalten. Die Bedingung für die feste Anstellung des Lehrers ist die Ablegung der vorgeschriebenen Prüfung und eine mindestens fünfjährige Lehrthätigkeit. Trotz dringender Nothwendigkeit wurde erst 1872 ein Seminar errichtet, dessen dreijähriger Lehrcursus in drei Abtheilungen gesondert ist. Lehrerinnen haben einen nur zweijährigen Seminarcursus. Sowohl Lehrer als auch Lehrerinnen erhalten ihre Vorbildung für das Seminar in Präparandenanstalten. Das Gehalt der Hauptlehrer an sieben und mehrclassigen Volksschulen steigt von M 3000 bis 4100 M. und freier Wohnung. Die fest angestellten Lehrer werden in zwei Gehaltsclassen eingetheilt. Das Gehalt der Lehrer der ersten Classe ist M. 2250 bis M. 3350; das der zweiten M. 1750 bis M. 2500. — Das niedere Schulwesen Hamburgs umfasst 25 Volksschulen mit 224 Classen, 5629 Schülern und 5116 Schülerinnen Ferner 87 Kirchen-, Stiftungs-, Vereins- und Privatschulen mit 10.837 Kindern. Im Ganzen also gibt es 112 Schulen mit 21.582 Schülern. Außer diesen Schulen gibt es noch drei bemerkenswerte Anstalten, deren Zweck dahin geht, auffallenden Gebrechen der Kindesnatur oder der Erziehung abzuhelfen; es sind dies: das „Rauhe Haus" in Horn, einem

Hamburgischen Dorfe, eine Rettungsanstalt für sittlich verwahrloste Kinder und zugleich eine Bildungsstätte für Missionäre; das Pestalozzistift in Barmbeck, ebenfalls für die Erziehung von Kindern, für welche Familienzucht zu schwach ist; und das Asyl für blödsinnige Kinder in Alsterdorf.

Hamilton und seine Methode. Der Engländer James Hamilton (1769 bis 1831) hat sich in der Geschichte der Didaktik durch seine Sprachmethode ein dauerndes Denkmal gesetzt. Er war ursprünglich Kaufmann und übersiedelte später nach Hamburg, wo er bei einem französischen Emigranten Unterricht in der deutschen Sprache nahm, dabei jedoch zur Bedingung setzte, dass man ihn mit der Grammatik verschone. Durch die wörtliche Übersetzung eines Anecdotenbuches, in welche sein Lehrer nur die nöthigsten grammatikalischen Erklärungen einmischte, sah sich Hamilton schon nach 12 Stunden in Stand gesetzt, ein leichtes deutsches Buch zu lesen. Dieser rasche Erfolg lenkte seine Aufmerksamkeit auf die Spracherlernung, und bestimmte ihn, als er später durch widrige Schicksale in seiner Geschäftsthätigkeit ruiniert worden war, Sprachlehrer zu werden. Zunächst versuchte er nochmals sein Glück als Geschäftsmann in Holland und England und wandte sich selbst nach Amerika, wo er 250 Meilen westlich von New-York ein kleines Gut ankaufte, um eine Pottaschensiederei dort anzulegen. Schon war er seinem Ziele nahe, als ihm beim Eintritte der kalten Jahreszeit der Schauer erfasste, den Winter in dieser Einöde zuzubringen; er kehrte nach New-York zurück und wurde Sprachlehrer. Hier kündigte er öffentlich an, seine Schüler in 15 Lectionen (nicht Stunden) so weit zu bringen, dass sie im Stande wären, das Evangelium Johannes aus dem Französischen ins Englische zu übersetzen, er erreichte jedoch dieses Ziel bereits nach der zehnten Lection. Aufgemuntert durch diese Erfolge ertheilte er unter stets wachsendem Zulauf von Schülern in verschiedenen Städten Amerikas seinen Sprachunterricht und widmete sich vollständig dem Lehrerberufe. Im Jahre 1823 in sein Vaterland zurückgekehrt, fand er trotz aller marktschreierischen Anpreisungen ein solches Vertrauen, dass er schon nach 18 Monaten über 600 Schüler zählte, die er theils persönlich, theils durch seine Mitarbeiter in der lateinischen, griechischen, französischen, italienischen und deutschen Sprache unterrichtete. Unter fortdauernder Erweiterung und Vervollkommnung seiner Methode starb er 1831 in Dublin. — Zwei gesunde didaktische Grundsätze sind es, welche Hamiltons originelle Lehrmethode charakterisieren: 1. Die Sprache soll dem Schüler in unmittelbarem Anschlusse an den in ihr enthaltenen Gedankeninhalt als ein lebendiges Ganze vorgeführt werden; d. h. der Unterricht schreitet wie bei Jacotot (s. d.) am Faden eines einzigen, zusammenhängenden, wertvollen (classischen) Literaturproductes fort — bei Jacotot war es Chateaubriands Atalá, bei Hamilton das Evangelium Johannis. 2. Der Schüler soll angeleitet werden, die Regeln der Sprache durch eigenes Zuthun aus dem vorliegenden Sprachproducte selbst herauszufinden. Also der Stoff wird den Schülern in dem zusammenhängenden Texte in die Hand gegeben, die Sprachformen muss er sich an der Hand der unterrichtlichen Unterweisungen durch den das Sprachgefühl erzeugenden Instinct für Analogie selbst herausfinden. Dieser Fortgang ist ein analytischer und genetischer; denn der Unterricht geht hier von der unmittelbaren Anschauung der Sprachbilder aus, welche jedoch nicht an einzelnen willkürlich herausgezerrten Stücken, oder an sinnlosen und läppischen Beispielen, wie dies noch heutzutage so oft geschieht, sondern in ihrem Zusammenhange mit dem lebendigen Ganzen, zu welchem sie gehören, angeschaut werden. Dadurch wird das Interesse des Schülers im Verlaufe des Unterrichts außerordentlich gesteigert, da sich mit dem sprachlichen Ganzen auch ein interessanter Gedanken-

inhalt vor seinen Augen aufthut, er daher sofort von dem, was er lernt, eine Anwendung macht, indem er sich dieses Gedankeninhaltes, z. B. einer Erzählung, bemächtigt. Dieser Theil der Methode, liegt also ganz im Geiste des Comenius, dessen Grundgedanke dahin geht, Sachliches und Sprachliches mit einander zu verknüpfen. Die lebendig angeschauten fremdsprachigen Bilder (Wörter, Sätze, Phrasen) müssen nun memoriert und mit den äquivalenten Elementen der Muttersprache associiert werden. Das erstere geschieht durch Wiederholung und Übung, das letztere durch die beigegebenen Interlinearübersetzung (zwischenzeilige Übersetzung). Diese Übersetzung, die der Lehrer selbstverständlich, wenigstens am Anfange den Schülern bieten muss, ist erstens eine sclavisch wörtliche ohne alle Rücksicht auf den Geist der Muttersprache, weil sie nur den Zweck hat, ein Spiegelbild der fremdsprachigen Wortformen (nach Zahl, Fall, Zeit, Art u. dgl.) zu sein, und zweitens hält sie sich an die Urbedeutungen der Wörter, weil sich aus diesen die abgeleiteten und übertragenen Bedeutungen leicht ergeben. Diese vorläufige Übertragung verhilft dem Schüler nur zur Kenntnis der einzelnen Wörter, mittelst welcher er dann selbst eine eigentliche sinnrichtige Übersetzung in die Muttersprache zu entwerfen hat. An der Hand der wörtlichen Übersetzung wird der Text streng memoriert und allseitig eingeübt, d. h. sowohl im fremden als auch im muttersprachlichen Idiom in und außer der gegebenen Wortfolge abgefragt. Hiebei ist strenge daran festzuhalten, dass man zu einer zweiten Lection nicht früher übergeht, bevor nicht das Material der vorhergehenden gehörig memoriert und eingeübt ist. Was nun die grammatischen Formen, Paradigmen und syntaktischen Regeln betrifft, so werden dieselben nach Ratichs Vorschrift nicht vor, sondern nach und in dem Autor eingeprägt; jedoch nicht sofort, sondern erst nachdem das nöthige Material, aus welchem diese grammatischen Regeln analytisch entwickelt werden können, in das Gedächtnis hinterlegt wurden, und nachdem die meisten Sprachgesetze dem Schüler mittelst des Instinctes für Analogie (s. d.) an dem aufgenommenen Material in unbewusster Weise geläufig geworden sind. Mit der bewussten Anwendung der grammatischen Regeln beginnt nach wenigen Monaten der zweite Cursus, in welchem die Memorierung des Originals und die sclavische Übersetzung entfällt. Im dritten Cursus, nachdem schon eine gewisse Geläufigkeit und ein gewisser Tact für die Sprachbildung erworben ist, wird die Übersetzung aus der Muttersprache in die fremde Sprache cultiviert, anfangs in der Form der Rückübersetzung des schon Gelesenen und Übersetzten, dann als Übersetzung verwandter Sätze und Stücke. Als Beispiel der ersten sclavischen Übersetzung diene der Anfang des Evangeliums Johannes

Initio	omnium	rerum	fuit	verbum,	verbum	apud	Deum	fuit. —
(Im Eingange	aller	Dinge	war	Wort,	Wort	bei	Gott	war. —
C'etait	en	elle,	qui	etait	la	vie,	et	la
Dies war	in	sie,	das	war	die	Leben,	und	die
	vie	etait	la	lumière	des	hommes.		
	Leben	war	die	Licht	der	Menschen.		

Die Vortheile dieser Methode, welche auch Rudtchardt im III. Bande der Schmid'schen Encyklopädie anerkennt, sind vor allem eine „Erhöhung des Interesses, der Anregung und der Selbstbefriedigung", dann die rasche Hindurchführung durch die Elemente, welche eine größere Lernfreudigkeit erzeugt. Hiezu kommt noch die erhöhte Selbstthätigkeit des Schülers, welchem hier zugemuthet wird, auf Grundlage des aufgenommenen Stoffes alle jene formalen Beziehungen aufzufinden, die er eben nach seinen Beobachtungsgaben und überhaupt nach seiner ganzen geistigen Regsamkeit aufzufinden im Stande ist. Endlich dürfte diese Methode im

gleichen Maße für Kinder, wie für Erwachsene geeignet sein, wenn man sich bei jenen auf die unbewusste Aneignung der Sprachformen mittelst des Sprachgefühls beschränkt, bei diesen dagegen die bewusste Formulierung der sprachlichen Gesetze als Lehrziel sich vorstellt. Wenn daher die meisten Methodiker Deutschlands über diese Methode als eine unwissenschaftliche zur Tagesordnung übergehen zu können glauben, so dürfte sich dies schwerlich rechtfertigen lassen. Wenn endlich Stoy selbst den Hamiltonianismus ohne alle Prüfung als eine „Domestikenmethode" bloß unter dem Striche abfertigt (Encyklopädie 2. Auflage S. 76) und ihm den genetischen Charakter abspricht; so könnte man nach der eben gegebenen Schilderung auf die Erbringung des Nachweises dieser Behauptung nur gespannt sein. Es handelt sich eben um die Handhabung der Methode, die allerdings eine verschiedene sein kann. Versuche zur Fortbildung dieser Methode sind auf deutschem Boden gemacht worden vorzugsweise in Württemberg, welches deutsche Land sich durch seine Rührigkeit auf pädagogischem Gebiete vortheilhaft auszeichnet. „Solche Versuche sind namentlich gemacht worden am Stuttgarter Gymnasium von Hölder, in Göppingen von K. A. Schmid, in Schorndorf von Leonhard Tafel, der sich zugleich durch Ausarbeitung einer beträchtlichen Anzahl Lehrbücher um die weitere Verbreitung und Fortbildung der Methode verdient gemacht hat, am durchgreifendsten endlich, wenn auch nicht ohne Modificationen, auf der Privatanstalt zu Stetten. An allen diesen Stellen haben die Resultate befriedigt."

Literatur: Die gediegene und unbefangene Abhandlung über Hamilton in Schmid's Encyklopädie III. S. 241 von Rudthardt. — Wurm, Hamilton und Jacotot. Hamburg 1831. — Ch. Schwarz, Kurze Kritik Hamiltons Sprachlehrmethode. Stuttgart 1837; dessen Apologie des Anti-Hamilton. Ulm 1838. — Tafel, Lehrbuch der griechischen (lateinischen, italienischen, englischen) Sprache nach Hamiltons Grundsätzen. Ulm 1831; der spanischen Sprache. Ulm 1831. — Franz Leyser, Deutsche Elementarübungen nach Hamiltons Grundsätzen. Stuttgart 1832. — Elementarübungen der englischen, französischen, italienischen und lateinischen Sprache für Vorbereitungsschulen. Darmstadt 1835, in welchem mit einem untergelegten Texte aus Campes Robinson das Englische am nebenstehenden Deutschen, das Französische am Englischen, und sofort wieder das Italienische am Französischen und das Lateinische am Italienischen gelernt wird. Endlich ist noch zu bemerken, dass die heutzutage sehr verbreitete und auf sämmtliche moderne Cultursprachen angewendete Methode der Toussaint-Langenscheit'schen Unterrichtsbriefe nur eine Modification der Hamilton'schen Methode ist.

Hand. Hand, ein specifisch menschliches Organ, einem Universalsinne vergleichbar. Der Bedeutung nach ist die Hand mit dem Auge auf gleiche Stufe zu setzen; ohne dieselbe würde das Gebiet optischer Wahrnehmungen nur auf dasjenige beschränkt bleiben, was sich dem Auge von selbst zufällig darbietet, während wir gegenwärtig durch die Geschicklichkeit unserer Handgriffe die Objecte zwingen, ihr Innerstes unserem Auge zu erschließen. Dazu kommt noch, dass wir durch unsere Hand Werkzeuge erschaffen, mit denen wir wiederum vollkommenere Instrumente verfertigen, bis wir auf diesem Wege zu jenen Apparaten gelangen, welche theils unsere Sinne zu einer über ihre gewöhnlichen Leistungen weit hinausgehenden Energie bewaffnen (Teleskop, Mikroskop, Höhrrohr), theils aber durch Erschließung ganz neuer Arten von Naturwirkungen (z. B. der elektrischen mittelst der Elektroskope) als künstliche Sinnesapparate anzusehen sind. Darum hat schon Aristoteles die Hand das Werkzeug machende Werkzeug genannt. Die Vollkommenheit der Hand beruht auf ihrer großen Beweglichkeit und Tastempfindlichkeit, und wird durch die reiche Gliederung derselben, durch die Gegenüberstellung des Daumens gegen die übrigen Finger, sowie durch das doppelte Vorkommen dieses Organes beim Menschen (im Gegensatze zum Elephanten, dessen Rüssel ein handähnliches Organ ist) mächtig unterstützt.

Handlung und That. Handlung ist eine Bewegung der Gliedmaßen als Anfangsglied einer Reihe von Veränderungen zur Erreichung

des Gewollten; „Handlung“ deshalb, weil die Hand es ist, durch welche die meisten und erfolgreichsten Bewegungen ausgeführt werden. That ist die Summe derjenigen gewollten Veränderungen der Außenwelt, welche aus der Handlung hervorgehen. Die That ist somit das durch die Handlung objectiv gewordene Resultat des Wollens. Das Wollen wird zur Handlung und That, indem das Ich das Anfangsglied jener Causalreihe, die einen integrierenden Bestandtheil des Wollens (s. d.) ausmacht, herbeiführt. Diese Herbeiführung setzt die Herrschaft der Seele über die Bewegungen des Leibes voraus; eine Herrschaft, die bei den Thieren durch die einseitige, maschinenmäßige Einrichtung ihres Körpers schon von Natur aus gegeben ist, bei dem Menschen dagegen nur durch eine schwerfällige, mit der frühesten Kindheit anhebende, nie abgeschlossene Übung und Fortbildung erlangt wird.

Die Regsamkeit der Vorstellungen, welche durch die ununterbrochen zuströmenden äußeren Eindrücke unterhalten wird, sucht in der allgemeinen Beweglichkeit des Körpers ihren Abschluss zu finden und bricht demnach in allerhand Bewegungen aus. Diese Bewegungen stehen ursprünglich — bei dem unentwickelten Kinde und dem Thiere — außer aller Beziehung zu dem angestrebten Erfolge und können höchstens angesehen werden als blinde Versuche, diesen Erfolg herbeizuführen. Das Kind tappt mit den Händen herum, das junge Hühnchen pickt blind darauf los. Nach und nach fangen durch Zufall, Nachahmung und Anleitung einzelne dieser Versuche an zu gelingen, das Thier und der Mensch lernen die körperliche Maschine handhaben. Sie machen die Erfahrung, dass gewisse körperliche Bewegungen zur Erreichung des Begehrten hinführen. Mit den körperlichen Bewegungen stellen sich aber auch äußere Erfolge ein, die nicht unmittelbar begehrt wurden, die aber auf einem längeren oder kürzeren Wege zur Erreichung des Begehrten hinführen. Sie erscheinen als Mittel, welche zwar nicht an sich, aber doch um der Wirkung willen angestrebt werden. Unsere Erfahrung über die Zweckdienlichkeit der Bewegungen des Körpers und über die Zweckmäßigkeit der Außendinge für die angestrebten Erfolge werden hiedurch immer mehr erweitert. Wir lernen unseren Körper handhaben und für die gewollten Zwecke dienstbar machen. Die außerordentliche Bildungsfähigkeit des Körpers als eines nach den mannigfaltigsten Richtungen der Seele dienstbaren Instrumentes beruht auf einer allmählichen, durch beständige Versuche herbeizuführenden Anpassung der körperlichen Bewegungen an die gewollten Erfolge. So wie die Hand des Kindes die ersten rohen Griffe lernt, so lernt sie später allmählich die Führung der Feder, des Pinsels, des Meißels, des Bogens — und wie der Fuß des Kindes die ersten Balancierübungen des Stehens und des Gehens erlernt, so lernt es später auch Tanzen, auf dem Seile schweben u. dgl. — Die That ist die Summe der äußeren Veränderungen, welche das Wollen mittelst der Handlung in der Außenwelt hervorbringt, jedoch nur insofern, als sie den Erwartungen des Wollens entspricht. Die äußeren Veränderungen, die durch Handlungen eingeleitet werden, hängen nämlich theils von dem Wollen und der Handlung, theils aber von der Beschaffenheit der Außendinge ab, auf welche die Handlung gestoßen ist. Nur insoferne die durch diesen zweiten äußeren Factor herbeigeführten Veränderungen in dem Seelenzustande des Wollens vorhergesehen wurden, gehören sie zur That. That ist also Übereinstimmung zwischen dem Gewollten und Vollbrachten, zwischen Absicht und Erfolg. Nur so weit als beide sich decken, reicht die That. Das Urtheil, inwiefern ein vorliegender Erfolg eine That sei, fällt der Imputation zu.

Haushaltungskunde ist ein von Seite einiger Schulgesetzgebungen, insbesondere in Österreich eingeführter problematischer Lehrgegenstand an Mädchenschulen, Töchterschulen und überhaupt weiblichen Lehranstalten. Das Lehrziel desselben wird mannigfach aufgefasst; bald soll sie eine Anleitung zur Führung des Haushaltes sein, bald soll sie nur die Lehre

von den hiebei in Betracht kommenden Materialien in sich schließen, bald soll sie sogar „den Rahmen abgeben, innerhalb dessen sämmtliche Realien gelehrt werden". Nach näheren normalen Bestimmungen darüber sehen wir uns innerhalb der positiven Gesetzgebung vergebens um; in den vom österreichischen Unterrichts-Ministerium unter dem 18. Mai 1874 herausgegebenen Lehrplänen finden wir in allen Kategorien von Mädchenschulen unter der Rubrik „Haushaltungskunde" nur die lakonische, diesen Gegenstand als selbständiges Lehrfach beseitigende Bestimmung: „Diesem Lehrgegenstande werden besondere Lehrstunden nicht zugewiesen; bei dem Unterrichte in den einschlägigen Gegenständen wird auf die Bedürfnisse des Haushaltes stets Rücksicht genommen." Wenn wir uns in Ermangelung eines bestimmten Begriffes auf den Namen halten, so wäre die Haushaltungskunde eine Kunde vom Haushalte; da aber die Führung des Haushaltes ein eminent praktischer Gegenstand ist: so müsste, falls mit demselben Ernst gemacht werden sollte, in den Mädchenschulen unbedingt ein „Übungshaushalt" etabliert werden, wie man für Lehrerbildungsanstalten eine Übungsschule, für die Landwirthschaftslehre ein Versuchsfeld, und für die Handarbeiten eine Schulwerkstätte errichtet. Einen solchen Übungshaushalt mit Küche, Keller und Speisekammer wird jedoch sicherlich niemand mit der Schule in Verbindung bringen wollen, da ja der Haushalt ein nothwendiges Zugehör des Hauses ist, wo die Mutter als geborene und nicht zu umgehende Lehrerin der Haushaltungskunde waltet. Was aber die hieher gehörigen theoretischen Kenntnisse betrifft, so kann man sie getrost, wie es auch die österreichische Schulverwaltung thut, den Realien, insbesondere der Naturkunde zuweisen. Es entfällt somit jeder Grund, unter dem Namen der Haushaltungskunde einen neuen Gegenstand in den Lehrplan für Mädchenschulen einzuführen, was um so erfreulicher ist, da wir auf diesem Gebiet ohnehin bereits bei einer Überbürdung der Schullehrerinnen angelangt sind.

Literatur: Das neue problematische Lehrfach hat bereits seine Literatur. Als Beispiel führen wir an: Marie Clima, Haushaltungskunde, Lehr- und Lesebuch für Lehrerinnen-Bildungsanstalten und höhere Töchterschulen. 4 Aufl. Wien 1876. — Lehr. Therese Girgl, Haushaltungskunde. Prag. 1. Heft. 3. Aufl. 1879. 2. Heft. 2. Aufl. 1874. — J. W. Holczabek, Kurzgefasste Haushaltungskunde für Schule und Haus. 2 Bändchen. Wien 1875. — Hauptlehrer Joh. Kroder, Lehrbuch der Haushaltungskunde für die oberen Classen der Mädchen- und weiblichen Fortbildungsschulen.

Heinicke, Samuel (1729—1790), aus Nautzschütz bei Weißenfels, der Begründer der deutschen Schule des Taubstummenunterrichtes und mit Ickelsamer und Stephani Erfinder der Lautiermethode — wurde als der Sohn eines wohlhabenden Bauers bis zum 21. Lebensjahre beim Landbaue verwendet, entfloh jedoch, da ihm die Mittel zur literarischen Ausbildung hartnäckig verweigert wurden, aus dem Elternhause nach Dresden, wo er in Militärdienste trat, nebstbei jedoch ganze Nächte mit dem Lesen classischer Werke zubrachte. Nachdem er bereits verehelicht war, wurde er beim Ausbruche des siebenjährigen Krieges gezwungen, ins Feld zu ziehen, gerieth in Kriegsgefangenschaft, entfloh nach Jena, wo er als Student vom Musikunterrichte lebte. Um den preußischen Werbern zu entgehen, flüchtete er sich von Jena nach Hamburg und nahm in dem nahe bei Hamburg liegenden Dorfe Eggendorf eine Cantorstelle an, in welcher Stellung er nicht nur für die Einführung der Lautiermethode arbeitete, sondern auch durch seine neue Methode des Taubstummenunterrichtes (s. d.) die Augen hervorragender Schulmänner in Hamburg auf sich lenkte, und binnen kurzem einen solchen Ruf erlangte, dass ihn der Kurfürst von Sachsen in sein Vaterland zurückrief. Hier bildete er seine Methode weiter aus und gründete das erste Taubstummeninstitut zu Leipzig. Heinicke ist aber auch ein kühner Vorkämpfer der neueren Volksschule, der sich mit Feuereifer gegen die verrotteten Zustände des damaligen Schulwesens kehrt, so dass man ihn nicht mit Unrecht den „Diesterweg des

18. Jahrhundertes" genannt hat. Hier einige seiner Ansichten. „Zur Erziehung der Jugend sind hauptsächlich brauchbare Lehrer, Bücher und zweckmäßige Lehrarten nöthig. Der größte Gelehrte oder der größte Staatsmann, und der noch obendrein Simsons Stärke und Salomons Weisheit hätte, würde also nicht imstande sein, mit den jetzigen unsinnigen Lehrmitteln an manchen Orten etwas mehr auszurichten, wenn er in der Lage eines Dorfschulmeisters wäre. — Lehrt eure Lehrlinge mit Wörtern Begriffe verbinden, und wenn ihr nicht unsinnig seid, so fangt nicht mit zarten unwissenden Kindern da an, wo ihr aufhören sollt. Der Katechismus ist daher kein Buch für begriffslose Leseanfänger. Ihr habt es zu verantworten, wenn ihr die heiligsten Sachen zu Marterinstrumenten macht, und eure unschuldigen Lehrlinge bis zum Sterben damit peinigt. Nehmt anfänglich für eure Lehrlinge Gegenstände aus der Natur, ehe ihr zur Kunst geht, steigt vom Leichten zum Schweren fort und macht aus Menschen Christen." Man glaubt einen Stimmführer des gegenwärtigen Jahrhunderts zu vernehmen, wenn Heinicke für Aufklärung und Cultur mit folgenden Worten in die Schranken tritt: „Wird denn der Bauer nur dadurch Rebell, wenn er etwa einige Dinge mehr, als nur Sonne, Mond, Hühner und Gänse kennt? Nimmermehr! Die Aufklärung bringt gerade das Gegentheil von dem hervor, was diese Herren davon träumen. Wenn 20 Millionen Menschen in einem Lande durch ihre Geistesfertigkeiten auch körperliche Fertigkeiten erlangt haben, und welches ganz nothwendig folgt, auch daher vollkommener und besser sind, so — ich will nur eine Kleinigkeit rechnen — so ist doch jeder Mensch alsdann von diesen cultivierten Menschen unter Brüdern allemal einen halben Thaler jährlich mehr wert, als ein dummer und lasterhafter Taugenichts. Und das beträgt jahraus jahrein: 10 Millionen Thaler Conventionsmünze. Diese Rechnung ist ganz richtig und hält die Probe. Sitten und Religion aber, die eine sichere Folge der Cultur sind, könnten dabei als eine Zugabe betrachtet werden, und ob Glück und Segen dadurch ins Land kommen würden, das müsste man nun freilich dabei wagen, weil manche Volkstäuscher immer noch daran zweifeln." — Von seinen Schriften wären anzuführen:

„Beobachtungen über Stumme und die menschliche Sprache" (Hamburg 1778); „Über die Denkart der Taubstummen und die Misshandlungen, denen sie durch unsinnige Curen und Lehrarten ausgesetzt sind" (Leipzig 1783) und „Wichtige Entdeckungen und Beiträge zur Seelenlehre und zur menschlichen Sprache" (Leipzig 1786). Über ihn selbst: G. E. Stötzner, Samuel Heinicke, sein Leben und Wirken. Leipzig 1870.

Helvetius, Claude Adrien (1715—1771), geboren zu Paris, entstammt einer pfälzischen Familie, die sich zur Zeit der Reformation nach Holland flüchtete und später nach Paris übersiedelte. In einem Jesuitencollegium erzogen, erhielt er durch die Gunst der Königin die Stelle eines Generalpächters mit einem Jahreseinkommen von

dreimalhunderttausend Franks. Diese Stellung benützte er dazu, um theils in Paris, theils auf seinem Landsitze in Voré an der Seite seiner edlen und geistreichen Gattin der Literatur und Kunst, vor allem aber der Förderung der Aufklärung zu leben. In seinem Salon giengen die ersten Männer des damaligen Frankreich aus und ein. Als sich seine Stellung als Generalpächter mit seinen Grundsätzen und Bestrebungen nicht vertragen wollte, legte er dieselbe unbedenklich nieder. Helvetius betheiligte sich sehr thätig an den Bestrebungen der Encyklopädisten und ist ein Vertreter der vorrevolutionären Aufklärungsperiode in Frankreich. Sein Hauptwerk ist „Das Buch vom Geiste" (de l'esprit), an dem er zehn Jahre arbeitete (vollendet im Jahre 1755, herausgegeben 1758), ein Buch, welches damals ein solches Aufsehen erregte, dass es in fünfzig Ausgaben in Frankreich und im Auslande verbreitet war. In Deutschland erschienen hievon zwei Übersetzungen und Gotsched beeilte sich, zu demselben eine Vorrede zu schreiben. Es wurde begierig an allen deutschen Höfen gelesen und mit gleicher Begeisterung in Schweden und Russland aufgenommen. In Frankreich selbst wurde dasselbe von der Regierung verdammt, von dem Erzbischof zu Paris und der Sorbonne geächtet, und von dem Parlament von Paris zum Feuer verurtheilt; Helvetius selbst musste sich auf einige Tage flüchten, bis er durch eine Art Widerruf seine Gegner beruhigt hatte. In diesem Buche wird der Locke'sche Sensualismus (siehe Locke) bis zu den äußersten Consequenzen gezogen und auf das ethische Gebiet übertragen. Alle unsere Vorstellungen kommen uns zu durch die Sinne; sie werden durch das Gedächtnis aufbewahrt, welches demnach nichts anderes ist, als eine, wenn auch abgeschwächte Fortdauer der ursprünglichen sinnlichen Eindrücke. Der Geist ist demnach nichts anderes, als der Inbegriff unserer Vorstellungen. Die Natur stellt uns die Gegenstände dar; diese Gegenstände stehen in Verhältnissen zu uns und unter einander, die Auffassung dieser Verhältnisse ist dasjenige, was man Verstand nennt. So wie die physische Welt den Gesetzen der Bewegung, so ist die moralische Welt den Gesetzen des Interesses unterworfen. Das persönliche Interesse ist der einzige und allgemeine Wertmesser für die Handlungen der Menschen. Der Mensch ist gerecht, wenn alle seine Handlungen auf das öffentliche Wohl gerichtet sind. *Die öffentliche Wohlfahrt ist das Moralprincip des Helvetius* — in der Verknüpfung der verschiedenen Sonderinteressen mit dem Interesse der Gesammtheit erblickt derselbe den Schwerpunkt der Sittlichkeit. Die Laster eines Volkes liegen im Grunde seiner Gesetzgebung verborgen; in diese muss man sich vertiefen, wenn man die Wurzel, welche jene Laster hervortreibt, ausrotten will. Derjenige, der weder die nöthige Einsicht noch den Muth hat, dies zu unternehmen, wird in dieser Richtung der Welt von keinem Nutzen sein. Die Laster, die mit der Gesetzgebung eines Volkes verknüpft sind, ausrotten zu wollen, ohne an dieser Gesetzgebung das geringste zu ändern: heißt Unmögliches verlangen — heißt

richtige Folgerungen von Grundsätzen zurückweisen, die man als wahr angenommen hat. — Diese im Buche vom Geiste formulierten Sätze hat Helvetius in seinem posthumen Werke „Vom Menschen" (de l'homme) auf die Erziehung angewendet, und hiebei jene Rücksichten abgelegt, die ihn bei dem für seine Zeitgenossen bestimmten Werke „Vom Geiste" noch geleitet haben. Mit einer Entschiedenheit wie keiner seiner Vorgänger und Nachfolger predigt er hier die Lehre von der „Allmacht der Erziehung", das Wort in jenem hohen Sinne und weitem Umfange genommen, wonach auch die Gesetzgebung ein Erziehungsfactor ist. Gesetzgebung und Erziehung sind also die beiden Mittel, die Menschheit besser zu machen. Der normal organisierte Mensch (missgebildete, krankhafte, nicht vollsinnige Menschen sind ausgenommen) ist ein Product der Erziehung. Da uns nämlich nach Locke alle unsere Vorstellungen durch die Sinne zukommen, so sind alle normalsinnigen Menschen in der Lage, nicht bloß die Gegenstände unserer Erkenntnis, sondern auch alle Verhältnisse, in denen diese Gegenstände unter einander stehen, zu erfassen und sich somit selbst zu den erhabensten Wahrheiten emporzuschwingen. Geist, Wissen, Urtheilskraft, Witz, kurz der ganze Esprit läuft schließlich darauf hinaus, dass man die verschiedenen Verhältnisse und Beziehungen, in welchen die Dinge unter einander stehen, inne wird. Um aber die Verhältnisse, in denen die Dinge zu einander stehen, wahrzunehmen, muss man sie vergleichen, muss man an dieser Vergleichung irgend ein Interesse nehmen. Alle wohlorganisierten Menschen sind desselben Grades von Aufmerksamkeit fähig; alle lernen sprechen und lesen; alle begreifen die ersten Sätze aus dem Euclid. Alles dieses befähigt sie, sich zu den größten Ideen zu erheben, wenn sie nur ihre Aufmerksamkeit anstrengen wollen. Dazu gehört nur ein Interesse, oder als höherer und höchster Grad des Interesses — Leidenschaft! Diese Schlussfolgerungen sind es, die Helvetius zu einem begeisterten Lobredner der Leidenschaften gemacht haben.

„Die Leidenschaften sind in der Moral dasjenige, was in der Physik die Bewegung ist." „Diese erschafft, vernichtet, erhält, belebt alles, und ohne sie ist alles todt. Auf gleiche Weise beleben auch die Leidenschaften die moralische Welt. Der Geiz führt die Schiffe durch die Wüsten des Oceans hindurch; der Hochmuth füllt die Thäler aus und trägt Berge ab; er bahnt Wege mitten durch die Felsen, er richtet die Pyramiden von Memphis empor, er gräbt den See von Möris und gründet den Koloss von Rhodus. Die Leidenschaften sind es, welche den Geist befruchten und zu größeren Ideen erheben. Sie waren es, welche den Lykurgus, den Alexander, den Epaminondas bildeten und leiteten. Sie gaben uns jene großartigen Entwürfe, jene außerordentlichen Mittel, jene erhabenen Worte ein, welche nur einer Seele voll starker Leidenschaften einfallen können." Alle Menschen sind gleich geboren und werden verschieden nur durch Erziehung und Gesetzgebung. — In persönlichen Beziehungen war Helvetius mit allen Vorzügen des Geistes und Körpers ausgestattet, ein Freund der Jagd, durch Wohlthätigkeitssinn und Herzensgüte ausgezeichnet, ein Günstling der Frauen, denen er besonders in seinen jüngeren Jahren huldigte, sein theoretisches Sittlichkeitsprincip ins praktische übersetzend. Im Jahre 1764 unternahm er eine Reise nach England, dessen freiheitliche Einrichtungen er stets bewunderte, und an dessen Hofe er mit großer Auszeichnung empfangen wurde, wie er auch ein Tischgenosse Friedrich II. in Berlin war. — Das Buch „Vom Menschen" wurde in der neuesten Zeit in deutscher Übersetzung herausgegeben und bildet den II. Band der bei Pichlers Witwe und Sohn in Wien erscheinenden „Pädagogischen Classiker".

Herbart. Der Schöpfer der neuen wissenschaftlichen Pädagogik und Begründer eines immer mehr zur Geltung kommenden philosophischen Systems Johann Friedrich Herbart wurde am 4. Mai 1776 zu Oldenburg als Sohn des dortigen Justiz- und

fürstlichen Regierungsrathes Thomas Herbart geboren, und genoss von frühester Jugend eine überaus sorgfältige Erziehung insbesondere von Seite seiner Mutter, geb. Schülle, Tochter eines Arztes in Oldenburg, einer „seltenen und merkwürdigen Frau", welche lebhafte Phantasie mit schnellem Überblicke, raschem Entschlusse, mannhafter Willensstärke und Ausdauer in der Consequenz des Gewollten vereinigte. In frühester Kindheit hatte Herbart das Unglück gehabt, in einen Kessel mit fast siedendem Wasser zu fallen, was ihm ein langwieriges Augenleiden und eine allgemeine Körperschwäche zuzog, aber auch die Sorgfalt seiner hochbegabten Mutter für ihn erhöhte. Der Knabe genoss im Hause Privatunterricht von einem mit Umsicht und Glück gewählten Lehrer, dem nachmaligen Pastor Ülzen, welcher bei ihm sehr früh das Interesse am selbständigen Denken zu wecken verstand. Die Mutter nahm an diesem Unterrichte gewöhnlich theil und erlernte, um demselben folgen zu können, sogar das Griechische, wie sie ihrem Sohne nachmals auf die Universität folgte. „Im Rückblick auf seine eigene Kindheit sprach Herbart es später aus, dass die Gesichtslinie des achtjährigen, wohlangelegten Knaben über alle Kinderinteressen hinweggehe. Eine höchst lebendige Auffassungskraft befähigte ihn schon in früher Jugend zur außerordentlich leichten Reproduction fremder Gedanken. Er vermochte gehörte Predigten nach der Kirche fast wörtlich niederzuschreiben. Dabei ließ er es bald auch nicht an eigener Prüfung und selbständiger Verarbeitung der Gedanken fehlen und predigte nach Art fähiger Kinder oft von einem Tisch herab zu den herumstehenden Kameraden." (Hennig.) Das Gymnasium absolvierte er in seiner Vaterstadt, wobei er mit seinen Mitschülern den nachmaligen Pastoren Bonus und Langreuter einen Freundschaftsbund schloss. Schon als 11jähriger Knabe befasste er sich mit Logik und Metaphysik und schrieb in seinem 14. Jahre einen Aufsatz über menschliche Freiheit. Als Primus der Classe hielt er im Jahre 1793 eine Abiturientenrede „über die allgemeinen Ursachen, welche in Staaten das Wachsthum in dem Verfalle der Moralität bewirken". Im Jahre 1794 bezog er die Universität Jena, wo eben der berühmte Philosoph Fichte seine akademische Lehrthätigkeit angetreten hatte. Er studierte auf Wunsch seines Vaters Jurisprudenz, befasste sich jedoch mehr mit Philosophie und Naturwissenschaft. Seine Mutter nahm während seiner Universitätsstudien ihren Wohnsitz in Jena, um ihrem Lieblinge nahe zu sein, verkehrte mit seinen Professoren, insbesondere mit Fichte, führte ihren Sohn persönlich bei Schiller ein und machte das ganze Studentenleben mit. Anfangs schloss er sich seinem Lehrer Fichte an, betrat jedoch früh die Pfade des eigenen Denkens und verhielt sich später ablehnend gegen das System des von Fichte aufgestellten Idealismus. Nach dreijährigem Aufenthalte in Jena konnte er dem pädagogischen Drange, der ihm sein ganzes Leben lang innewohnte, nicht widerstehen und übernahm eine Erzieherstelle in Bern bei dem damaligen Landvogt Herrn von Steiger, dessen drei Söhne Ludwig, 14 Jahre alt, Karl, 10 Jahre

und Rudolf 8 Jahre alt, er zu erziehen hatte. Selten wird wohl eine Erziehung mit solcher wissenschaftlich-pädagogischer Gründlichkeit fern aller Schablonenhaftigkeit und allem traditionellen Mechanismus durchgeführt worden sein, wie diese. Herbart folgte hiebei nur den Eingebungen seines pädagogischen Geistes, wozu ihm sein aufgeklärter Principal völlig freie Hand ließ, indem er ihn bloß verpflichtete, alle zwei Monate einen Bericht über den Fortgang in der Erziehung zu erstatten. Diese Berichte, deren sich einige erhalten haben, eröffnen uns wertvolle Einblicke in eine mit großer pädagogischer Entschiedenheit geleitete, wohl überdachte Individualerziehung. Wir finden da einen ganz eigenthümlichen, von starren Stundenplänen sich freimachenden Lehrgang. „Mein erster Stundenplan," schreibt Herbart Herrn von Steiger, „ward unbrauchbar, sobald Geschichte, Mathematik und größtentheils das Griechische aus Ludwigs Arbeiten herausfielen, und besonders seitdem ich nöthig fand, ihn beinahe alles gleich nach dem Vortrage aufschreiben zu lassen. Der Unterricht ließ sich nicht an bestimmte Zeiten binden; um Ludwigs ungeübter Fassungskraft aufzuhelfen, musste ich ihn in so kleine Abschnitte, als möglich, theilen; aber diese konnten, wegen der Natur der Wissenschaften, nicht immer gleich ausfallen; und noch viel ungleicher war wegen Ludwigs veränderlicher Disposition die Zeit, die ich dabei verweilen musste, um ihm fasslich zu werden. Des Stoffs zum Aufschreiben führte die Gelegenheit bald mehr bald weniger herbei, und Ludwigs Fleiß oder Unfleiß brachte bald längere, bald kürzere Zeit dabei zu. — Im ganzen kann, wie es mir scheint, eine Stundenregel nur dazu dienen, dass man nie eine Stunde über der Ungewissheit, was man damit anfangen solle, verliere; zu ängstliche Befolgung derselben würde nicht nur manchmal außerordentlichen, gerade jetzt nöthigen oder zweckmäßigen Beschäftigungen in den Weg treten, sondern auch verursachen, dass die Zöglinge ebenso präcis würden endigen wollen, als der Lehrer anfieng, und dass ihre Aufmerksamkeit auf den Glockenschlag ihm nicht erlauben würde, den Unterricht des Zusammenhanges wegen nicht über die Zeit zu verlängern." — In dieser seiner frühesten Erzieherpraxis sehen wir bereits die Grundgedanken allgemach hervortreten, welche sich nachmals als Grundsäulen seines pädagogischen Lehrgebäudes herausstellten. Hier schon gieng ihm die Idee des erziehenden Unterrichtes auf, hier der seltsame Gedanke, die Odyssee mit acht- bis zehnjährigen Knaben im Original zu lesen; wir finden ihn hier schon bestrebt, seinen Zöglingen Vielseitigkeit des Interesses einzuflößen und das Interesse des Schülers mit jenem des Lehrers zu verflechten. Deshalb wird er Ludwigs Mitschüler bei einem Cyclus naturwissenschaftlicher Vorlesungen, und will seines Zöglings wegen selbst Staatswissenschaften treiben. Damals setzte sich bei ihm der Gedanke von der großen Wichtigkeit der Hauserziehung fest, wie er überhaupt den Hauslehrerberuf als die wahre Schule der Erziehung ansah, indem er schreibt: „Wer pädagogischen Künstlerberuf hat, dem muss es in dem kleinen dunklen Raume, in welchem er vielleicht anfangs sich eingeschlossen fühlt, bald so hell und so weit werden, dass er darin die ganze Pädagogik findet, mit allen ihren Rücksichten und Bedingungen, welchen Genüge zu leisten eine wahrhaft unermessliche Arbeit ist. — Das Haus mit allen seinen Verhältnissen und Umgebungen muss ihm unendlich schätzbar werden, sofern es hilfreich mitwirkt, und was an der Mitwirkung fehlt, das muss er vermissen, um es herbeiwünschen zu lernen. So beginnt die Bildung des echten Erziehers." — In diese Zeit fällt auch sein Zusammentreffen mit Pestalozzi (s. d.), über dessen Unterrichtsmethode er sich mit rückhaltsloser Anerkennung äußert, und dessen Begegnung sicherlich dazu beigetragen haben wird, seine pädagogischen Ideen zu zeitigen. Diese Begegnung fand in Burgdorf 1800 statt. In der Schweiz begannen auch schon die psychologischen Untersuchungen, zu denen ihn das pädagogische Interesse hinführte. Einer seiner Freunde, Böhlendorf, schreibt darüber: „Herbart hat sein System gefunden. Dass es kein System,

wie von Reinhold, Kant, Fichte, Schelling — sondern eine ganz andere Art von Systemen sei, kann Dich schon seine Entstehung lehren. Fichte hat die Wissenschaftslehre zuerst im Traum gesehn; Herbart hingegen, — nachdem er sich durch Fichtes, Schellings und Kants Systeme durchgearbeitet, Chemie, Mathematik als schwere Steine langsam vor sich hingewälzt, und mit einer gewissen selbstbewussten Macht in der Welt um sich hergesehn, dann in sein eigenes Herz zurückgesehn, entstand das seinige in dem anmuthigen Wäldchen von Engistein, unweit Höchstetten, wo er drei Wochen eremitisierte; und ein solches System, in der freien Natur entstanden, verschmäht die Anhänglichkeit freier Naturen nicht." — Nachdem sich das Verhältnis Herbarts im Hause des Herrn von Steiger gelöst hatte, verließ er die Schweiz im Jahre 1800 und brachte zunächst einige Jahre in Bremen zu, wo er neben eigenen Studien einen jungen Mann für die Universität vorbereitete und pädagogische Vorlesungen hielt. Das Verhältnis zum Elternhause hatte sich damals für Herbart sehr getrübt, da es zwischen seinen Eltern, deren Charaktere sehr schlecht für einander passten, zu einer Scheidung kam, und auch die eigene früher so sorgsame Mutter, irre geworden an seiner Bestimmung, sich von ihm zurückzog, da sie die Früchte seiner Erziehung nicht erwarten konnte. Im Jahre 1802 zog er nach Göttingen, wo er die Doctorswürde erlangte und seine akademische Wirksamkeit in Vorlesungen über Philosophie und Pädagogik eröffnete. Diese Vorlesungen, welche stets die Form eines freien Vortrages hatten, zeichneten sich durch seltene Vollendung aus, so dass sich alsbald alle Freunde echter Philosophie in seinem Auditorium zusammenfanden. Er fühlte sich in Göttingen so heimisch, dass er 1805 eine Berufung nach Heidelberg ablehnte, in Folge dessen er zum außerordentlichen Professor ernannt wurde. Hier begannen auch seine philosophischen und pädagogischen Schriften zu erscheinen, insbesondere sein pädagogisches Hauptwerk: „Allgemeine Pädagogik, aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet, 1806." Erst als die äußeren Verhältnisse der Universität in Göttingen unsicher zu werden anfiengen, nahm er die Berufung als ordentlicher Professor der Universität nach Königsberg an Krugs Stelle an, und fühlte sich glücklich, dass ihm „das ehrenhafteste aller philosophischen Katheder" angetragen wurde, der Platz, nach welchem er sich als Jüngling so oft in ehrfurchtvollsten Träumen hinsehnte, wenn er die Werke des Königsberger Greises studierte. Während des 24jährigen Aufenthaltes (1809—1833) in dieser berühmten Universitätsstadt erreichte er den Höhepunkt seiner akademischen Wirksamkeit und seines rastlosen wissenschaftlichen Strebens. Seinem pädagogischen Berufe fortwährend getreu, begnügte er sich nicht damit, Pädagogik theoretisch zu lehren, sondern suchte mit seinem akademischen Lehrstuhle eine Pflegestätte für die pädagogische Übung, eine Art pädagogisches Seminar für seine Hörer zu eröffnen. „Unter meinen Beschäftigungen," schreibt er, „liegt mir der Vortrag der Erziehungslehre ganz besonders am Herzen. Aber diese will nicht bloß gelehrt sein, es muss auch etwas gezeigt und geübt werden. Überdies wünsche ich die Reihe meiner (fast zehnjährigen) Erfahrungen in diesem Fache zu verlängern. Daher trug ich mich schon früher mit dem Gedanken, eine kleine Anzahl gewählter Knaben eine Stunde täglich selbst zu unterrichten in Gegenwart einiger junger Männer, die mit meiner Pädagogik bekannt wären, und die sich nach und nach selbst versuchen würden, an meiner Stelle und unter meinen Augen das von mir Angefangene fortzusetzen. Allmählich würden auf diese Art Lehrer gebildet werden, deren Methode sich durch gegenseitige Beobachtung und Mittheilung von Erfahrungen vervollkommnen müsste. Da ein Lehrplan nichts ist ohne Lehrer und zwar solche Lehrer, die von dem Geiste des Plans durchdrungen sind, und in der Ausübung der Methode es zur Fertigkeit gebracht haben: so würde vielleicht eine so kleine Experimentalschule, wie ich sie mir denke, die zweckmäßigste Vorbereitung sein für künftige, mehr ins große gehende Anordnungen. Es ist ein Wort von Kant: „erst Experimentalschulen, dann Normalschulen." — Seine Vorschläge fanden bei der

preußischen Regierung lebhaften Anklang und er wurde mit der Anlage eines solchen Seminars betraut. Im Universitätsbericht vom Sommersemester 1810 werden unter Herbarts Namen aufgeführt: „Didaktische Übungen, gehalten von fähigen Zuhörern (zehn bis zwölf) unter meiner Leitung und Mitwirkung"; später variierte die Ankündigung zwischen den Bezeichnungen: pädagogische Übungen, didaktische Societät, didaktisches Institut, pädagogisches Seminar. Dasselbe hatte 6 bis 16 Theilnehmer und war im wesentlichen eine Knabenschule, an welcher die Schüler in wöchentlich 16 Stunden anfangs durch die Seminaristen selbst, später auch durch zwei hiezu angestellte Lehrer unterrichtet wurden. Der von Herbart beabsichtigte enge Anschluss an die Familie konnte jedoch nicht durchgeführt werden, auch konnte dieses Pädagogium, wie E. Moller in Schmids Encyklopädie berichtet, niemals eine feste Gliederung gewinnen, da es nach seiner inneren Einrichtung allzusehr von den häufig wechselnden Zöglingen abhieng, und der Unterricht selbst durch die Ferienreisen der an demselben beschäftigten Studenten vielfachen Abänderungen unterworfen war. Den Mangel der Anlage fühlte Herbart selbst und wünschte deshalb eine feste Einrichtung von vier Classen. Da sich jedoch der Unterricht in der Anstalt von demjenigen in den öffentlichen Gymnasien und Realschulen auffallend unterschied, auch Herbart selbst wiederholt aussprach, dass er durch das Vorbild seines Instituts und durch die darin unterwiesenen Lehrer den öffentlichen Unterricht umzugestalten beabsichtige: so konnte das Pädagogium in seiner Sonderstellung nur so lange Bestand behalten, als das Vertrauen zu demselben durch den Director aufrecht erhalten wurde, und musste später mit dessen Abgange von Königsberg nothwendig erlöschen. Den mathematischen Unterricht ertheilte Herbart großentheils selbst und zwar mit ungewöhnlichem Erfolge. Im übrigen begnügte er sich mit gelegentlichen Winken an die Seminaristen, mit denen er außerdem in der Regel wöchentliche Conferenzen abhielt. Doch gab Herbart die Idee, sein pädagogisches Institut mit dem Familienleben in Verbindung zu setzen, keineswegs auf; denn als er sich später im Jahre 1811 mit einer Engländerin Marie Drake, einer Kaufmannstochter aus Memel, verehelicht hatte, nahm er selbst Zöglinge in sein Haus auf, um sie gemeinschaftlich mit seiner Frau, einer sorgfältig erzogenen und gebildeten Dame, nach seinen Grundsätzen zu erziehen, wobei der Unterricht durch Seminaristen ertheilt wurde. — Als nach den Befreiungskriegen die Reaction hereinbrach, und die Unterdrückung der freien Forschung sich insbesondere gegen die Universitäten kehrte, in Folge dessen auch die Frequenz der Universität, besonders der philosophischen Facultät in Königsberg bedeutend abnahm: wurden die Verhältnisse in Preußen so unleidlich, dass Herbart sich entschließen konnte, die ihm so lieb gewordene Universitätsstadt nach 24jährigem Aufenthalte zu verlassen und einem Rufe nach Göttingen zu folgen. Dort, wo seine akademische Laufbahn angefangen, sollte sie auch beendet werden. Er starb körperlich und geistig noch ungeschwächt am 11. August 1841 am Schlagflusse, nachdem er zwei Tage zuvor seine letzte Vorlesung gehalten hatte, mit der Ruhe und Heiterkeit des Weisen. Professor Strümpell in Leipzig, welcher das Glück hatte, mehrere Jahre Herbarts vertrauten Umgang zu genießen, spricht sich über dessen Persönlichkeit also aus: „Im Umgange stand seine Sitte mit natürlicher und offener Freundlichkeit in angenehmer Verbindung. Im engeren Verkehr äußerten sich alle Seiten eines theilnehmenden und gütigen Herzens. Allen seinen Handlungen war ein Zeichen seines Selbstbewusstseins aufgedrückt, jede musste den Blick seines innern, stets wachsamen Auges aushalten können, und es ist wahrscheinlich, dass vielleicht nur wenige Menschen mit gleicher Consequenz und Selbsttreue ihr Leben geführt haben, mit größerer gewiß niemand. Seine Maximen, selbst die der Lebensklugheit, waren auf das Gebiet des tadellos Erlaubten beschränkt; seine Grundsätze schlechthin von dem Sittlichen bestimmt; sein empirisches Bewusstsein stets von dem

philosophischen Wissen getragen und geleitet. Er war nirgend eine Doppelperson. Was in seinen ethischen und pädagogischen Werken über das schwer darzustellende Kunstgebilde des sittlichen Charakters, desgleichen über die Lebensordnung und den Zeitverbrauch eines gebildeten Menschen eben so schön wie wahr gesagt ist: dies fand man an ihm in einem gleichschwebenden Maße verwirklicht. Kurz, um alles in einem zu sagen: Herbart war ein echt sittlicher Charakter und ein Mann von wahrer Ehre." — In demselben Sinne spricht sich auch Hartenstein, der geistvolle Herausgeber und Interpret seiner gesammelten Schriften aus, indem er sagt: „Der hervorstechendste Zug in seinem wissenschaftlichen Charakter war seine tiefe, sein geistiges Leben bis in die letzten Wurzeln durchdringende Hochachtung vor der Wahrheit, die ihm allen falschen Schein, alles dictatorische Absprechen, alle hohle bombastische Phraseologie, alle wissenschaftliche Prahlerei und Aufgeblasenheit verächtlich machte. Überdies hatte gerade er, frühzeitig und gewaltsam auf sich selbst zurückgedrängt, die Stützpunkte seines Wollens nur in sich suchen müssen; und so wie ihm wohl schon von Natur jeder Spieltrieb fehlte, der das Leben zwar nicht leiten, aber vielfältig verschönern und erleichtern kann, so wollte er in seinem eigenen Thun und Denken durchaus nichts vom Zufall abhängen lassen. Daher raubte ihm eine strenge Absichtlichkeit des Umganges mit sich selbst die heitere Beweglichkeit, die sich vom Wellenspiel des Lebens sorglos tragen läſst; die Zurückgezogenheit, in welcher er den größten Theil seines Lebens seinen Untersuchungen widmete, ließ ihn mit äußeren Verhältnissen großentheils unbekannt bleiben, und so konnte er wohl dem oberflächlichen Beobachter bisweilen als eine fremdartige, leicht miſszuverstehende Erscheinung sich darstellen. Und dennoch war in der Tiefe seines Gemüthes ein Schatz von Wohlwollen, Theilnahme und Güte verborgen, der sich oft in den unbedeutendsten Handlungen auf überraschende Weise verrieth. Wer imstande war, das Gewebe seiner Empfindungen so zu durchschauen, wie seine Schriften das Gewebe seiner Gedanken durchschauen lassen, der erkannte bald in ihm das weichste, mildeste, freundlichste Gemüth; manches Schroffe, selbst Abstoßende begriff man dann als ein Product von Verhältnissen und äußeren Einwirkungen, welche zwischen der jeweiligen Äußerung dieses Charakters und seinem Wesen eine Distanz befestigt hatten."

Es ist hier nicht der Ort, den Inhalt der Herbartschen Philosophie auseinanderzusetzen oder kritisch zu würdigen. Was von den Ergebnissen seiner Denkarbeit für die Erziehungskunde von hervorragender Wichtigkeit ist, erscheint an verschiedenen Stellen dieser Schrift dargelegt. Nur mit wenigen Zügen wollen wir hier seinen philosophischen Standpunkt darlegen. Herbart geht bei seinen philosophischen Untersuchungen von der Erfahrung aus. Dadurch unterscheidet er sich von allen speculativen Systemen, welche die Kluft zwischen dem Boden der Erfahrung und den obersten Principien des menschlichen Erkennens — also den unendlichen Raum zwischen dem besondersten und dem allgemeinsten durch einen gewaltigen, aber unmotivierten Salto mortale, intellectuelle Anschauung, Divination oder sonst wie genannt, überspringen und ebendeshalb eher zu den Propheten und Dichtern, als zu den eigentlichen Denkern zugezählt zu werden verdienen. Da die Philosophie der Zukunft gleich den anderen Wissenschaften den Weg der Induction wird zu wandeln haben, die Herbart'sche Philosophie aber auf exacten, inductiven Grundlagen ruht: so ist ihr die Zukunft gesichert. Die Philosophie Herbarts ist das System des denkgemäßen Realismus. Ihre Stärke und ihr unsterbliches Verdienst liegt nicht in der Metaphysik, sondern in der Psychologie, die Herbart nicht bloß synthetisch aus gewissen speculativen Obersätzen — und dies ist seine schwächste Seite — sondern auch analytisch aus dem Gesammtgebiete der inneren Erfahrung ableitet, indem er in der Vorrede zur „Psychologie als Wissenschaft" von sich selbst sagt: „Ich stehe nicht auf der einzigen Spitze des Ich, sondern meine Basis ist so breit wie

die gesammte Erfahrung"; ferner in seiner praktischen Philosophie (Ethik und Ästhetik im engeren Sinne), welche von allen speculativen Untersuchungen losgelöst und auf eine beschränkte Zahl von evidenten Urtheilen über unbedingt gefallende und missfallende Willensverhältnisse zurückgeführt zu haben seine große Geistesthat ist und bleibt. Ethik und Psychologie sind aber die beiden Augen der Pädagogik, ohne welche diese nur gewöhnliche Routine bleibt, in die ein jeder mitsprechen darf. Deshalb ist es kein bloßer Zufall, dass bei Herbart die Pädagogik der Ausgangspunkt und das Endziel aller Untersuchung ist. Er ist, wie Professor Strümpell richtig bemerkt, der einzige Denker, der die Pädagogik nicht nur gelegentlich in seinen Werken berührte, oder wie Fichte vorzüglich vom politischen Standpunkte aus betrachtete, sondern das ganze Gewicht seiner theoretischen und moralischen Lehren auf die Pädagogik einwirken ließ und sie zu einem wissenschaftlichen System construierte. Er war sich dessen wohl bewusst. „Ich für meinen Theil," schreibt er, „hatte seit 20 Jahren Metaphysik, Mathematik und daneben Selbstbeobachtungen, Erfahrungen und Versuche aufgeboten, um von wahrer psychologischer Einsicht nur die Grundlage zu finden. Und die Triebfeder dieser eben nicht mühelosen Untersuchungen war und ist hauptsächlich meine Überzeugung, dass ein großer Theil der ungeheueren Lücken in unserem pädagogischen Wissen vom Mangel der Psychologie herrührt, und dass wir erst diese Wissenschaft haben, ja zuvor noch das Blendwerk, das heutzutage Psychologie heißt, fortschaffen müssen, ehe wir nur von einer einzigen Lehrstunde mit einiger Sicherheit bestimmen können, was darin recht gemacht, was verfehlt sei." Kein philosophisches System bietet eine solche Ausbeute pädagogischer Grundwahrheiten, keines eine so tiefe und unerschütterliche Grundlage für eine wahrhaft wissenschaftliche Pädagogik, wie das Herbart'sche. Nach demselben ist die Menschenseele kein Keim, der dasjenige zur Entwickelung bringt was in ihm ursprünglich potentiell eingeschlossen und gleichsam vorgebildet ist, sondern ein unbeschriebenes Blatt, worauf Erfahrung und Erziehung ihren Inhalt niederschreiben; sie entwickelt sich unter dem Einflusse äußerer Eindrücke und unter der Hand des Erziehers nach Maßgabe dessen, was sie in der Form von Vorstellungen in sich aufnimmt; der Mensch ist von Natur aus weder gut noch schlecht, er wird es durch Erziehung im weitesten Sinne des Wortes. Die Erziehungsthätigkeit spaltet sich in Regierung, Unterricht und Zucht. Zunächst entwickelt sich in jedem Kinde ein wilder Ungestüm, der die Einrichtungen der Erwachsenen verletzt und das Kind selbst in mannigfache Gefahr bringt. Daher muss die äußere Ordnung mit Gewalt aufrecht erhalten werden, um beides zu vermeiden. Die Anordnungen, welche der Erzieher zu diesem Zwecke trifft, gehören zur Regierung des Kindes, welche noch keineswegs die wahre Erziehung ich aber zu derselben hinführt. Beschäftigung, Aufsicht, Befehl, Strafe und Belohnung, nae-Umständen auch Zwang sind Mittel zur Regierung der Kinder. Allein ununterbrochen, Aufsicht und Regierung hält die Kinder ab, sich selbst zu versuchen und stellt das Erziehungs werk in Frage, sobald sie schließlich genöthigt wird, sich zurückzuziehen. Knaben und Jünglinge müssen gewagt werden, um Männer zu werden. Der Zweck der Erziehung liegt also höher; er ist gerichtet auf die Heranbildung eines starken, sich selbst bestimmenden sittlichen Charakters — es ist die Charakterstärke der Sittlichkeit. Diese läßst sich dem Zöglinge nicht mechanisch einfügen. „Machen, dass der Zögling sich selbst finde, als wählend das gute, als verwerfend das böse: dies oder nichts ist Charakterbildung" sagt Herbart. Damit jene Charakterstärke der Sittlichkeit wie ein kräftiger Baum heranwachse, stark genug, jedem äußeren Sturm zu trotzen, muss vor allem der Boden bearbeitet werden, in dem er wurzelt. Dieser Boden ist der Gedankenkreis. „Man hat nur dann die Erziehung in seiner Gewalt, wenn man einen großen und in seinen Theilen

innigst verknüpften Gedankenkreis in die jugendliche Seele zu bringen weiß, der das ungünstige der Umgebung zu überwinden, das günstige derselben in sich aufzulösen und mit sich zu vereinigen Kraft besitzt." So wie der Landmann nicht fortwährend säet, der Gärtner nicht fortwährend pflanzt, sondern beide vor allem zunächst den Boden bearbeiten, ihn lockern, jäten, ihm Früchte und Nahrung zuführen: so muss auch die Erziehung vor allem für die gehörige Bearbeitung des Gedankenkreises sorgen. Bearbeitung des Gedankenkreises ist eben der Unterricht. Die Frucht dieser Bearbeitung ist das Erwachen eines vielfachen Interesse; dieses ist die eigentliche Triebkraft des Wollens, des wahren Objectes der Erziehung. Indem diese direct auf das Wollen als den wahren Träger des Charakters und der Sittlichkeit gekehrt ist, wird sie zur Zucht, von welcher eben die Erziehung ihren Namen herleitet. Hat der Unterricht das seinige gethan, so wird die Zucht leicht vor sich gehen; ihre Aufgabe besteht ja nur darin, die Atmosphäre herzustellen, in welcher die Charakterbildung des Zöglings in der Form freier Selbstbestimmung (also nicht in jener der Gängelung oder Bevormundung) vor sich geht. „Ist der Gedankenkreis so vollkommen gebildet, dass ein reiner sittlicher Geschmack das Handeln in der Phantasie durchaus beherrscht, alsdann fällt die Sorge wegen der Charakterbildung mitten im Leben beinahe gänzlich weg"; der Zögling wird die Kraft besitzen, das ungünstige der Umgebung zu überwinden, das günstige derselben sich anzueignen, somit jedesmal das richtige zu treffen. Allerdings wird auch die Zucht in den Entwickelungsgang des Zöglings mit ihren Maßregeln hineingreifen; sie wird hier zurückhalten, dort anspornen, hier erinnern, dort den Weg weisen, allein nicht etwa zu dem Zwecke, um einen momentanen Erfolg herbeizuführen, sondern um vielmehr den Bildungsprocess des Zöglings in die richtigen Bahnen zu lenken und ihn darin zu erhalten. Sie sucht also vor allem den sittlichen Geschmack zu läutern und zu bilden. Denn dieser ist nach Herbart die Grundlage des Sittlichen im Menschen. „Von demjenigen, was ein willenloses Urtheil in aller Hingebung mit Beifall oder Missfallen zu bezeichnen nicht umhin konnte, hiervon nimmt der Wille das Gesetz, das Princip der Ordnung und die Gegenstände seiner Bestrebungen. Insofern nun der Gedankenkreis den Vorrath dessen enthält, was durch die Stufen des Interesse zu Begehrungen und dann durch's Handeln zum Wollen aufsteigen kann, wird auch von dieser Seite klar, wie die Bildung des Gedankenkreises der wesentliche Theil der Erziehung sein muss, dass er vor allem eine große ruhende Gedankenmasse als eine Macht des Sittlichen im Menschen verlangt. Daher ist die Methode nur darauf berechnet, einen Gedankenkreis zu erzeugen, welcher dasjenige in sich auflöst, was mit einer einseitigen Gewalt das Gemüth ergreifen könnte, welcher dasjenige hinzusetzt, was hinzukommen muss, damit eine weite Gedankenebene sich continuierlich hinstrecke für eine große Übersicht, die von selbst zur Allgemeinheit aufsteigend, Reinheit der Idee mit der Kraft der Erfahrung verbinde. Die Einheit der Person aber, welche will und urtheilt, soll beides, das willenlose Urtheil und den Willen verknüpfen, so dass das Urtheil zu einem Imperativ, der Wille zu einem gehorchenden werde. Er wird sich ein Gesetz bereiten und eine Pflicht, diesem Gesetz zu folgen. Denn er kann nicht anders, er müsste sich selbst schmähen, wenn er nicht folgte." (Rein.) — Dies ist Erziehung im Herbart'schen Sinne. Dadurch, dass Herbart die Psychologie und Ethik vom Grund aus neu gestaltete, hat er der Pädagogik neue Bahnen vorgezeichnet. Seine Vorgänger haben gewiss auf dem Felde der Erziehung große Erfolge aufzuweisen. „Comenius forderte eine kunstgerechte Ausbildung des Menschen, welche sich auf die Natur gründen, den Gang der natürlichen Entwickelungsprocesse nachahmen müsse. Pestalozzi betonte mit großem Nachdruck die Nothwendigkeit, die Erziehung auf die psychologischen Gesetze der Menschennatur zu basieren. Aber man musste sich mit dieser Forderung in der allgemeinsten Gestalt begnügen, ohne sie irgendwie genau zu präcisieren oder zu ihrer Ausführung eine bestimmte Anweisung

darbieten zu können, weil der damalige Stand der psychologischen Wissenschaft nicht die nothwendige sichere Basis darbot. Erst in der Erkenntnis der zu bildenden Seele als eines Wesens, das in seinen Thätigkeiten und Zuständen einer durchgängigen inneren Gesetzmäßigkeit folgt, konnte man die feste Grundlage für eine planmäßige erziehliche Thätigkeit besitzen. Bisher war sie nur dunkel erkannt, fast nur ahnend erstrebt worden. Herbart war es, der auf Grund seiner außerordentlichen wissenschaftlichen Bildung, seines tiefen, strengen Denkens und seiner unbestechlichen Wahrheitsliebe zur Klarheit bestimmterer Resultate durchzudringen vermochte."

Zum Schlusse wollen wir noch die bedeutendsten seiner pädagogischen Schriften in chronologischer Ordnung hier anführen. Es erschien: 1802 Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung als ein Cyclus von Vorübungen im Auffassen der Gestalten wissenschaftlich ausgeführt. 1806 Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. 1810 Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. Vorgelesen in der k. deutschen Gesellschaft zu Königsberg. 1831 Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik (unvollendet). 1835 Umriss pädagogischer Vorlesungen. Seine gesammelten Werke sind von G. Hartenstein im Verlage von Voss; seine pädagogischen Schriften mit Einleitung, Anmerkungen und comparativem Register in demselben Verlage von Professor Otto Willmann, ferner in der „Pädagogischen Bibliothek" von Karl Richter, und zwar ebenfalls mit Anmerkungen und Erläuterungen versehen; endlich in der Bibliothek pädagogischer Classiker (Ausgabe von H. Beyer in Langensalza) nebst Herbarts Biographie durch Dr. Bartholomäi herausgegeben worden. — Die hundertjährige Jubelfeier der Geburt Herbarts wurde im Jahre 1876 in Oldenburg unter lebhafter Theilnahme aller Freunde und Verehrer Herbarts durch Enthüllung seines Denkmals würdig begangen. (Den Bericht hierüber im 38. Programm der Realschule zu Oldenburg von Dir. K. Strackerjan.) — Eine kurzgefasste Biographie Herbarts ist noch im VIII. Hefte der „Biographischen Bibliothek" von G. A. Hennig 1877 erschienen.

Herbart'sche Schule. Die Lehre Herbarts wird von einem Kreise von Denkern gehütet und gepflegt, welche ihrer äußeren Stellung nach Professoren, Lehrer und evangelische Geistliche sind. Im Mittelpunkte der wissenschaftlich-pädagogischen Bestrebungen nach dem Systeme Herbarts stehen die Professoren Ziller und Strümpell in Leipzig und Schulrath Stoy in Jena. Ludwig Strümpell als Professor der Pädagogik an der Universität in Leipzig verbindet mit seinem akademischen Lehrstuhle ein wissenschaftlich-pädagogisches Practicum, dessen Mitglieder in Herbart'schen Ideen tüchtig geschult werden, wie aus den von ihnen unter der Ägide Strümpells veröffentlichten „Pädagogischen Abhandlungen" (bisher liegen uns davon 10 Hefte vor) hervorgeht. Strümpell selbst ist neuestens mit einem bedeutungsvollen pädagogischen Hauptwerke: „Psychologische Pädagogik", Leipzig, 1880 hervorgetreten. — Professor J. Ziller hat sich durch eine Reihe geschätzter Publicationen: „Einleitung in die allgemeine Pädagogik" (1856), „Die Regierung der Kinder" (1857), „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, nach ihrer wissenschaftlichen und praktisch-reformatorischen Seite dargestellt" (1865) und „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik" (1876) um die Herbart'sche Pädagogik in hervorragender Weise verdient gemacht. Als Vorsitzender des „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik" entwickelt Ziller eine ausgebreitete pädagogische Thätigkeit. Endlich unterhält derselbe seit 1862 eine nach dem Muster der Seminarschule in Jena eingerichtete vierclassige Erziehungsschule (s. d.) als pädagogische Übungsschule für Studierende, an deren Spitze ein tüchtiger Schulmann Dr. F. Barth steht. — Dr. Stoy hat sich neben einer ausgebreiteten literarischen Thätigkeit als Begründer und langjähriger Vorstand des berühmten pädago-

gischen Seminars in Jena, sowie durch sein unermüdetes persönliches Wirken eine hervorragende Stellung im Kreise der Herbart'schen Pädagogik zu verschaffen gewusst. Als junger Privatdocent in Jena gründete er im Jahre 1843 mit acht Jünglingen eine pädagogische Gesellschaft, und legte hiedurch den Keim zum nachmaligen Seminar. Zu den theoretischen Besprechungen trat alsbald die praktische Verwertung des Besprochenen hinzu, zu welchem Zwecke eigene Übungsstunden mit 12 Knaben der Bürgerschule von Jena eingeleitet wurden. Jede solche Übungsstunde wurde nachträglich einer genauen kritischen Besprechung unterzogen. Aus diesen unscheinbaren Anfängen schoss im Jahre 1844 ein vollständiges pädagogisches Seminar mit einer Seminarschule als untergeordneter Bestandtheil der Universität Jena hervor, welches zunächst für absolvierte Theologen berechnet war, und unter Stoys persönlicher Führung ein reges Seminarleben entwickelte, welches im Gemüthe aller seiner Mitglieder nachhaltigste Spuren hinterließ, wie uns ein ehemaliges Mitglied Pfarrer A. Weilinger in seiner Monographie „Das pädagogische Seminar in Jena" 1878 in den lebhaftesten Farben schildert. Feste, Reisen und vielfache persönliche Berührungen erhöhten die Innigkeit dieses eigenartigen pädagogisch-wissenschaftlichen Zusammenlebens. Dieses Familienleben wurde noch erhöht, als durch unablässige Bemühungen Stoys — er kaufte selbst das Grundstück, und bot es nachher der Stadtgemeinde Jena zur Übernahme an — und durch die Municifenz des Großherzogs Karl Alexander in Weimar im Jahre 1858 ein neues eigenes Schulhaus für die Seminarschule aufgebaut wurde. In literarischer Hinsicht hat Stoy in Ausbildung der Herbart'schen Pädagogik durch seine „Pädagogischen Bekenntnisse", Jena 1844 bis 1858, durch die „Hauspädagogik in Monologen und Ansprachen" Leipzig 1855, durch den Vortrag „Über Haus- und Schulpolizei", Berlin 1856, durch die Abhandlung „Über Religionsunterricht", besonders aber durch die „Encyklopädie der Pädagogik", Leipzig 1861, 2. umgearbeitete und vermehrt. Auflage 1878, sich verdient gemacht. Auch gibt derselbe im Vereine mit mehreren Schulmännern die „Allgemeine Schulzeitung" heraus. — Als weitere Förderer der Herbart'schen Pädagogik sind zu nennen: Professor Otto Willmann in Prag — „Lesebuch nach Homer", 3. Auflage 1876, „Lesebuch aus Herodot", 2. Auflage 1877, „Die Odyssee im erziehenden Unterricht" 1868, „Der elementare Geschichtsunterricht in pädagogischen Vorträgen" nebst einer Ausgabe Herbarts; ferner Dr. Hermann Kern, Director in Berlin, durch seinen klar und kurzgefassten „Grundriss der Pädagogik", Dr. Hugo Göring, Privatdocent in Basel, Professor Dr. Vogt in Wien, Seminardirector Dr. W. Rein in Eisenach, Schulinspector Dr. Gustav Fröhlich, dann der um Ziller sich scharende Kreis der Mitarbeiter am Jahrbuche für wissenschaftliche Pädagogik: Conrector Ballauf in Varel, Director Dr. Barth in Leipzig, Dr. Bartholomäi in Berlin, Dr. Holleinberg in Saarbrück, Dörpfeld u. a. Als Schulmann und Schriftsteller entwickelt Oberschulrath Dr. v. Sallwürck in Baden eine sehr ersprießliche Wirksamkeit. — Sehr bedeutungsvoll sind auch die Leistungen auf dem Felde der Psychologie, welche die Herbart'sche Schule nachzuweisen hat. An der Spitze dieser Richtung stehen G. Hofrath Professor Wilhelm Drobisch in Leipzig und der früh verstorbene Wilhelm Volkmann Ritter von Volkmar in Prag. Vom ersteren haben wir die „Empirische Psychologie" 1842 und „Erste Grundlinien der mathematischen Psychologie" 1850; vom letzteren das durch seinen Reichthum an Daten sich empfehlende, encyklopädisch gehaltene „Lehrbuch der Psychologie vom Standpunkte des Realismus und nach genetischer Methode", 2. Auflage 1876 in 2 starken Bänden. In derselben Richtung sind noch zu nennen: Schilling, „Lehrbuch der Psychologie" 1851; Lazarus, „Leben der Seele in Monographien" 1857; Strümpell, „Über die

zeitliche Aufeinanderfolge der Gedanken", über den Traum" u. a.; Dastich, „Forschungen im Gebiete der Sinne"; Nahlowsky, Das Gefühlleben; Cornelius, „Theorie des Sehens und räumlichen Vorstellens" 1861; dann die Arbeiten von Dr. Flügel, Pastor in Schochwitz (bei Halle a. S.), Czolbe, Resl u. a. Endlich hat der Verfasser des vorliegenden Werkes ein in sechs Auflagen verbreitetes „Lehrbuch der empirischen Psychologie" (1. Auflage 1858, 6. Auflage 1880) ebenfalls auf Herbart'scher Grundlage herausgegeben. — Das Gebiet der Ethik ist ausgebaut worden durch Dr. Allihn, „Grundlehre der allgemeinen Ethik" (1861) nebst anderen Monographien; Hartenstein, „Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften" (im engen Anschluss an Herbart selbst); Oberconsistorialrath Thilo, „Die theologisierende Rechts- und Staatsider"; Strümpell, „Die Vorschule der Ethik" (Mitau 1845); Nahlowsky, „Die ethischen Ideen als die waltenden Mächte im Einzel- wie im Staatsleben", dann Grundzüge zur Lehre von der Gesellschaft und dem Staate (Leipzig 1865) und „Allgemeine praktische Philosophie" (1871); Geyer, „Geschichte und System der Rechtsphilosophie in Grundzügen" (Innsbruck 1863) und „Über die neueste Gestaltung des Völkerrechts" (1866); Tepe, „Die praktischen Ideen nach Herbart"; Rothe, „Theologisierende Ethik" u. a. Die Ästhetik hat durch Professor Robert Zimmermann in Wien eine umfassende Bearbeitung erfahren. Durch mehrere Jahre hat die Herbart'sche Philosophie in der von Allihn und Ziller herausgegebenen „Zeitschrift für exacte Philosophie" ein eigenes Organ gehabt, welches jedoch vor einigen Jahren zu erscheinen aufgehört hat.

Herder. Johann Gottfried Herder, Denker und Forscher, Theolog und Philosoph zugleich, hat sich durch seine Schriften auch um die Pädagogik große Verdienste erworben. Den 24. August 1744 zu Mohrungen in Ostpreußen als Sohn eines armen Schullehrers geboren, genoss er den ersten Schulunterricht in der Stadtschule seiner Vaterstadt und lernte daselbst die mechanische Lehrmethode kennen, die er später so siegreich bekämpfte. Später gieng er nach Königsberg, um daselbst Chirurgie zu studieren, vertauschte dieselbe aber bald mit dem Studium der Theologie, und betrieb mit Eifer auch philosophische Studien (hörte die Vorlesungen Immanuel Kants), wobei er sein Leben durch Stundengeben fristete. Sein bescheidenes Benehmen, seine öffentlichen Reden und seine in der Kirche gehaltenen Katechisationen verschafften ihm bald viele Freunde und Bewunderer. Im Jahre 1764 erhielt er in Riga die Stelle als Lehrer an der Domschule und als Prediger. Wegen seiner vortrefflichen Methode und der humanen Behandlung seiner Schüler erwarb er sich bald die Liebe dieser und auch die der Vorgesetzten. Sein Amt legte er jedoch im Jahre 1769 nieder, um die bedeutendsten Erziehungsanstalten

in Frankreich, England und Deutschland kennen zu lernen und auf Grund der gemachten Erfahrungen nach seiner Rückkehr in Riga ein Erziehungsinstitut zu errichten. Zur See reiste er von Riga nach Nantes und von da nach Paris. In Paris nahm er eine Hofmeisterstelle beim Prinzen Holstein an, gab deshalb den Plan, ein Institut in Riga zu gründen, auf und reiste mit dem Prinzen über Hamburg, Hannover, Göttingen nach Darmstadt und von da nach Straßburg, wo er Goethe kennen lernte, und wurde im Jahre 1776 durch Vermittelung desselben als Generalsuperintendent nach Weimar berufen, wo er auf die Entwickelung und Gestaltung der Schulen bedeutenden Einfluss nahm. Auf Veranlassung des Herzogs entwarf er einen Plan zur Schulreform und gab dem Weimar'schen Gymnasium einen verbesserten Lectionsplan, indem er dasselbe zur allgemeinen Menschenbildungsanstalt zurückführte. (Seit 1773 wurden an diesem Gymnasium militärische und ökonomische Disciplinen, Exercitien im Reiten, Fechten und Tanzen, Mechanik, Militär- und Civilbaukunst und alle Arten von Instrumentalmusik gepflegt.) Auch gründete er daselbst ein Schullehrerseminar, erwirkte den Lehrern größere Gehalte und reformierte alle Stadt-, Garnisons- und Armenschulen. In die niederen Schulen suchte er das beste und anwendbare von der Pestalozzi'schen Lehrmethode einzuführen. In Weimar wirkte Herder bis zu seinem Tode (18. December 1803), wurde nachmals Präsident des Consistoriums daselbst, machte Reisen nach Italien und wurde vom Kurfürsten von Baiern in den Adelstand erhoben.

Seine literarische Thätigkeit war eine umfassende und erstreckte sich auf die Gebiete der Religion und Theologie, der Philologie, Philosophie, Geschichte, Ästhetik und Poesie; auf allen diesen Gebieten wirkte er anregend und belebend. Im nachstehenden werden wir nur seine auf Erziehung und Unterricht Bezug habende Wirksamkeit betrachten. Seine „Schulreden", seine „Regeln für den Schulunterricht", sein Grundriss des Unterrichtes für einen jungen Adeligen, sein „Ideal einer Schule" geben Zeugnis davon, wie er für die Schule wirkte, welchen Geist er in sie hineinpflanzen wollte und beweisen auch die Wahrheit seines Ausspruches: „Ich sollte vom geistlichen Stande sehr viel halten, da ich selbst ein Geistlicher bin; und doch muss ich's bekennen, dass ich einen guten Schullehrer an unentbehrlicher Nutzbarkeit für den Staat einer Reihe mittelmäßiger Geistlicher vorziehe, die auf die gewöhnliche Weise ihr Gesetz und Evangelium predigen." Für Herder, den begeisterten Propheten der Humanität, ist auch Humanität das Princip der Erziehung. „Die Schule ist eine Pflanzstätte für junge Leute, nicht nur als künftige Bürger des Staates, sondern auch und vorzüglich als Menschen. Menschen sind wir eher, als wir Professionisten werden und wehe uns, wenn wir nicht auch in unserem künftigen Leben Menschen bleiben!" Zur Humanität kann aber nur erziehen, wer selbst Humanität hat und in sich darstellt. Der Lehrer muss vor allem die Größe seiner Verantwortlichkeit bedenken: Die Form und Bildung der Nachkommenschaft ist ihm übergeben; die theuersten Schätze der Eltern, ja der Menschheit sind in seinen Händen. In seiner Schule muss er Lykurgos und Solon zugleich werden und an ihr auch in Bezug auf Gesinnungen und Sitten eine kleine tüchtige Republik bilden. Dabei soll er verständig mit den kleinen Leuten umgehen, zutrauend mit ihnen sprechen und ihnen ein väterliches, freundliches, wohlmeinendes, gutes Herz zeigen. Feuer wird nicht durch Eis, sondern durch Feuer entzündet; du wirst Klötze finden, wenn du Klötze zu finden glaubst. Er habe einen munteren Vortrag, eine Gegenwart seines Geistes gleichsam in Mitte seiner Classe auf alle und über alle. Denn Flamme steckt Flamme an, Gegenwart des Geistes erweckt Gegenwart des Geistes. Darum lasse er neben dem Monolog den Dialog hergehen; er frage hier und da natürlich am meisten, wo am meisten zu fragen Noth ist; unvermuthet, wo eine unvermuthete Frage und Antwort für die Antwortenden und für die ganze Classe gut ist;

auch dem Gedankenlosesten veranlasst man auf solche Weise Gedanken. — Der Lehrer muss aber nicht bloß Lehrer, er muss auch Erzieher sein. Er hat demnach zunächst für die Erziehung zum Leben, zum wahrhaften Leben neben und bei der Geistesbildung zu sorgen. Der schönste und lobenswürdigste Fortschritt der Schulen ist die Zunahme an Sittlichkeit, Zucht und Ordnung. Dazu hat der Erzieher jene edle Nacheiferung, jenen edlen Wettkampf, den der alte Hesiod die gute Eris nennt, den Antagonismus dieser lebenden Kräfte zu wecken, aufzufordern und in Thätigkeit zu setzen, hingegen den Ehrgeiz, der inhuman macht, zu unterdrücken: darum Versetzungen in der Classe und in jeder Lection aus einer Classe in die andere. Auch Examina empfiehlt Herder, weil dabei die Schüler Gelegenheit bekommen, sich öffentlich zu zeigen, von ihrem Wissen Rede und Antwort zu geben und sich durch die Art ihrer Antworten, durch das Lob, das ihnen zutheil wird, öffentlich zu empfehlen. Dabei soll aber die Jugend stets zur Bescheidenheit angehalten werden und Wahrhaftigkeit soll stets die Rede durchdringen. Auch Schönheitssinn muss die jugendliche Seele beleben: dazu dienen die schönen Wissenschaften, die am besten „bildende Wissenschaften" genannt werden. Ein religiöser Geist muss der jugendliche Geist sein: der Geist, in dem der Geist Gottes wohnt, das Bewusstsein, dass er ein Tempel des heiligen Geistes ist, der Schutz und Schirm, Rathgeber und Wächter, warnender Freund und gebietender Dämon ist, welcher statt der breiten Heerstraße üppiger Phantasie und Lüsternheiten den schmalen Weg, die enge Pforte des Ruhmes und Wohlgefallens bei Gott und den Menschen zeigt. Endlich aber soll sich der Mensch dem Menschen gegenüber nicht als Einzelnwesen auffassen, noch in abstracten Träumereien in der Menschheit verlieren, sondern er soll sich durch Eingliederung in die nächsten Kreise dem fernen, dem Organismus der Menschheit, lebendig einreihen, er soll sich besonders als Glied seines Volkes begreifen lernen. — In den auf die Schulreform Bezug habenden, in Weimar verfassten Schriften und daselbst gehaltenen Reden spricht Herder auch über den Unterricht in den einzelnen Unterrichtsgegenständen. „Das beste Mittel zur Erleuchtung und zur Besserung der Menschen sind," sagt er, „Schulen. Aber keine Schule soll ein Platz zum unthätigen Vernehmen und Lernen, sondern jede ein Übungsplatz sein. Beim Religionsunterricht soll der Katechismus Luthers auswendig gelernt werden. Dabei muss man aber richtig, d. i. in eigenen Worten katechisieren; eigene Worte muss man den Katechisierten herauslocken; diese allein bezeichnen seine eigenen Gedanken. Ihnen muss man folgen, an sie seine eigenen Gedanken knüpfen; so lernt man lehrend, so lehrt man lernend. Das ewige Wenden und Drehen vom Subject auf's Prädicat, vom Prädicat auf's Subject: „Wer hat dich erschaffen? wen hat er erschaffen?" ist noch kein Katechisieren. — Das erste und hauptsächlichste Mittel, die Sprache zu bilden, ist das Vorbild der Eltern und Lehrer. Der Schüler muss dahin gebracht werden, dass er nicht bloß in der Schule, sondern auch im Umgange schön, vernünftig, wahr, charakteristisch spreche. Es werde deshalb auch Grammatik getrieben: eine Grammatik muss der Mensch lernen, denn Grammatik ist Philosophie der Sprache, und die Sprache ist ja der Umfang aller menschlichen Begriffe. Mittel, die Sprache zu bilden, sind: 1. Lesen — von der Fabel, vom Märchen an durch alle Gattungen des Vortrags das beste, das wir in unserer Sprache sowohl an eigenen Producten, als auch an Übersetzungen haben; 2. Memorieren; in der Schule soll das schönste laut gelesen, auswendig gelernt und unverlierbar angeeignet werden; 3. Selbstschreiben; 4. Nachschreiben, wobei man einen fließenden Vortrag auf seine Hauptsätze zurückführen lernt; 5. Disputieren — zum Wetteifer, sich einander in Schnelligkeit der Gedanken und Scharfsinn des Ausdruckes

zu übertreffen. — Die lateinische Grammatik bleibt im Gymnasium die vornehmste und gleichsam stehende Arbeit. Es soll aber das Latein nicht gelehrt werden, um Lateinschreiben als Zweck zu erlernen, sondern um daran zu lernen, wie man nach den Mustern der Alten überhaupt denken und schreiben soll. Aus den Classikern soll die Lectüre die großen Grundsätze der Humanität, den Ernst der Gedanken und Gesinnungen der Alten zu Tage fördern. Darum muss vor allem auch die griechische Sprache an Gymnasien berücksichtigt werden, denn Griechenland war die wahre Heimat der Humanität, Homer die lauterste Quelle der Geschmacksbildung. Der Unterricht in den classischen Sprachen muss aber bloß in dem, obigem Zwecke entsprechenden Maße gepflegt werden." Schon in dem im Jahre 1767 erschienenen Werke „Fragmente zur deutschen Literatur" findet man unter anderen auch die tiefsinnigsten und wahrsten Gedanken über Hintansetzung der Muttersprache und Überschätzung des Lateins, welches den Schulen Ton und Farbe gebe. — Die französische Sprache forderte Herder anfangs als unmittelbare Nachfolgerin der deutschen, später verwirft er aber das Studium derselben. — Im Geschichtsunterricht werden zuerst nur menschliche Geschichten erzählt — von Cyrus, Alexander, Rom, Mohamed, Luther u. s. w.; hernach wird über die Geschichte ein kleiner chronologischer Abriss des ganzen nach den Hauptreichen und Völkern gegeben; zuletzt muss ein anschaulicher Begriff vom Ganzen der Geschichte in ihren verschiedenen Perioden folgen. Die Geographie muss erscheinen als die Grundfläche und Hilfswissenschaft aller der Studien, die gerade in unserem Jahrhundert am meisten geliebt und geschätzt werden; sie ist von der Naturgeschichte und Historie der Völker unzertrennlich und gewährt zu beiden die wahren Grundlinien, denn die Geschichte ist nichts als eine in Bewegung gesetzte Geographie der Zeiten und Völker. Sie darf aber kein trockenes Namensverzeichnis sein, so wenig wie eine elende Nomenclatur eine Sprache ist. Die Formen und Bildungen der Erde müssen in ihrer causalen Beziehung zu der Bildung und Gesittung der Völker erkannt werden. Länder, Flüsse, Städte, ꝛc. sind nothwendige Materialien; aber das Gebäude muss davon erbaut werden, sonst sind sie Steine und Kalk, d. i. Schutt, an dem sich kein Mensch freut. — Die wahrste, angenehmste, nützlichste Kindergeographie ist die Naturgeschichte (der Elephant und Tiger, das Krokodil und der Walfisch interessieren einen Knaben weit mehr, als die Kurfürsten des heiligen römischen Reiches in ihren Hermelinmänteln und Pelzen). Auch die Naturlehre ist ein wichtiges Unterrichtsmittel. In Arithmetik und Geometrie ist die sokratische Lehrart nöthig, um durch Fragen und Winke den Knaben die Geometrie erfinden zu lassen. „In der Arithmetik muss ein Knabe viel rechnen, so lernt er rechnen; in der Geometrie viel zeichnen, so bekommt er Verhältnisse in's Auge, Festigkeit in die Hand, Proportion in die Seele."

In dem Entwurfe zu dem Schulmeisterseminar, das auf seinen Betrieb im Jahre 1787 in Weimar gestiftet wurde, sagt er: „Es ist der einzige Zweck desselben fern von allen Ostentationen und pädagogischen Spielwerken unserer Zeit, jungen Leuten, die sich dem Schulstande widmen, eine bequeme Gelegenheit zu verschaffen, das nothwendige und wahrhaft nützliche ihres künftigen Berufes durch Unterricht und eigene Übung zu lernen; denn die beste Geschicklichkeit eines Schullehrers wird nur durch Methode und Übung erlernt. Damit es aber ein solches Seminar zu etwas Rechtem bringe, sind zunächst tüchtige Subjecte, die sich dem Lehrerstande widmen wollen, nöthig. Es ist eine scharfe Prüfung nöthig, ehe jemand ins Seminarium tritt, und auch in der Folge müssen Unfähige und Ruchlose, falls sie sich eingeschlichen hätten, ohne Barmherzigkeit ausgeschlossen werden können. Die Geprüften und zur Aufnahme fähig Befundenen werden im Seminar in zwei Classen getheilt: die eine lernt bloß

und nimmt Unterricht; die zweite lernt und übt sich zugleich im Unterrichten. Unterricht müssen die Zöglinge des Seminarii erhalten: in der Methode eines richtigen Lesens und Vorlesens, — in richtiger Orthographie und Kalligraphie, sowie in Aufsätzen, Briefen, 2c. — in gemeinnützigen Kenntnissen, — in der Religion und biblischen Geschichte, — in der Katechetik; daneben praktische Übungen." — Auf der eingangs erwähnten Seereise von Riga nach Nantes und in Frankreich schrieb Herder (im Jahre 1769) ein höchst merkwürdiges Tagebuch, in dem er sein genial entworfenes „Ideal einer Schule" zeichnet. An dieser Schule soll sich jeder Lehrer die Unterrichtsstunden wählen, die für ihn sind, und kein Unterschied von Classen und Ordnungen unter den Lehrern stattfinden, so dass jeder seine Lieblingsstunden und Arbeiten hat, auch aller Rangstreit wegfällt und der Einförmigkeit und dem verdrießlichen Einerlei, immer nur einen Lehrer und eine Methode zu haben, abgeholfen wird. Er bekämpft ferner die Tyrannei des Lateins, und hebt dagegen aufs Stärkste die Realien hervor. „Meine Methode," sagt er, „bildet sachenreiche Köpfe, indem sie Worte lehrt, oder vielmehr umgekehrt, lehrt Worte, indem sie Sachen lehrt. Es wird immer einen ewigen Streit geben zwischen lateinischen und Realschulen: diese werden für einen Ernesti zu wenig Latein, jene für die ganze Welt zu wenig Sachen lernen. In die erste Realclasse gehören die ersten Kenntnisse mehr aus der Naturgeschichte als der Naturlehre, mehr von sich als vom Entfernten, Fremden, von Körper, Seele, merkwürdigen Sachen, die man täglich braucht, und sieht und nicht kennt, Kaffee und Thee, Zucker und Gewürz, Brod und Bier 2c. Die ganze äußere Gestalt der Welt, in deren Mitte der lernende Knabe steht, wird erklärt. Lebendige Kenntnisse erhält das Kind. Aus der Geschichte der Künste, der Handwerke, der Erfindungen wird vieles mit ein-, aber immer untergeordnet. Auch mathematische Begriffe gehören dazu, aber nicht, wie sie in unsern Büchern stehen, sondern wie sie der Hauptbegriff einer ganzen Wissenschaft sind; Töne, Farben, Wasser, Luft, Figuren, Erscheinungen, Maschinen 2c. kommen als Spielwerke hieher und werden die Basis zu einem sehr großen Gebäude. Erklärungen über den Katechismus Luthers sind ein Schatz von Pflichten und Menschenkenntnissen; derselbe muss recht innig auswendig gelernt werden und ewig bleiben. Züge, Porträts, Geschichte, Leben aus aller Historie kommt dazu, um menschlich zu bilden. Die Geschichte anderer Völker und Zeiten, in großen Beispielen und Vorbildern, drängt sich haufenweis heran: lebendig werde sie erzählt, wieder erzählt, nie gelernt, nie pedantisch durchgefragt und durchgeknetet: so bildet sich Seele, Gedächtnis, Charakter, Zunge, Vortrag, und nach dem wird sich in späterer Zeit auch Stil, auch Denkart bilden. Die zweite Realclasse ist schon ein completerer Cursus, der sich dem Wissenschaftlichen mehr nähert. Die Naturhistorie wird schon mehr Naturlehre, allgemeiner, zusammenhängender mit Instrumenten und Erfahrungen. Die Naturgeschichte wird in das entferntere fortgesetzt. Die ganze Geographie wird eine Bildersammlung, wenig und keine erzwungene Reflexion, keine Charakteristik, noch keine einseitigen Ideen; aber Data, Erzählungen. Zur Geographie schließt sich Astronomie, Chronologie, Gnomik: zur Kenntnis des Lichtes, der Luft, des Wassers, der Körper, Optik, Ärometrie, Hydrostatik, Mechanik: zur Kenntnis der Karten, Geometrie und Perspective — von allem also lebendige, nette, vollständige Begriffe. Dazu kommt die Historie der Völker, — wie der Geist der Cultur, die Bekanntheit der Religion, der Wissenschaften, der Sitten, der Künste, der Erfindungen. In diesem Zeitraum muss die Einbildungskraft leben, hier ist der erste Schritt von der Erfahrung zum Raisonnement, das jetzt folgt. In der dritten Classe wird die Physik schon in ihren abstrahierten Grundsätzen, im Zusammenhang einer Wissenschaft gezeigt. So auch Mathematik. Ebenso nähert sich die Naturgeschichte einer Kette, bloß der Ordnung und des Übersehens halber. Die Geographie wird hier ebenso beendet: ein lebendiger Abriss der Statistik jedes Landes, und des Zusammenhanges aller Länder durch Sprache, Commerz,

Politik ꝛc. Die Geschichte ist keine Geschichte der Könige, sondern des Reiches, des Landes und alles dessen, was zu dessen Glückseligkeit oder Abfall beigetragen hat oder nicht. Auch abstracte Philosophie und Metaphysik, Theologie und Ethik soll da gelehrt werden. — Ich habe mich auf die Sprachen nicht eingelassen, weil es drei Stufen in der Natur der Sache gibt: das Kind lernt nichts, als sich alles erklären, was um es ist und legt durch Neugierde, Sinnlichkeit und Empfindung den Grund zu allem; der Knabe dehnt sich in Aussichten und Kenntnissen der Einbildungskraft so weit aus, als er kann, und überflügelt das Reich der Wissenschaften in hellen Bildern; der Jüngling steigt auf alles herunter und erforscht mit Verstand und Vernunft, was jener nur übersah. Sinn und Gefühl ist also das Instrument des ersten, Phantasie des andern, und gleichsam Gesicht der Seele; Vernunft des dritten und gleichsam Betastung des Geistes. In Bezug auf die Sprachen muss man stückweise fragen: ist die lateinische Sprache Hauptwerk der Schule? — Nein, die wenigsten haben sie nöthig; die meisten lernen sie, um sie zu vergessen; mit ihr gehen die besten Jahre hin, auf eine elende Weise verdorben; sie benimmt Muth, Genie und Aussicht auf alles. Die Grammatik soll nicht am Latein, sondern an der Muttersprache erlernt werden. Grammatik lerne man aus der Sprache, nicht Sprache aus der Grammatik, Stil aus dem Sprechen, nicht Sprechen aus dem künstlichen Stil. Die erste Classe der Sprache sei also Muttersprache: der Lehrer lehre denken, erzählen, bewegen; der Schüler lerne diese drei; so lernt er sprechen. Aus dieser ersten Ordnung des Sprechens folgt in der zweiten das Schreiben und also der Stil. Lass den Schüler die Erfahrungen und Versuche, die er sieht, in aller Wahrheit niederschreiben; die Bilder der Historie und Geographie in allem ihrem Lichte aufschreiben. Die dritte Classe wird eine philosophische Classe des Stils; Beschreibungen von Künsten und Factis, Beschreibungen von den Gründen einer Situation d. i. Politik und dann Raisonnement bis zu allen Gattungen der Abstraction, und wie viel Arten des Stils mehr, als unsere Redekünste geben! Nach der Muttersprache folgt die französische, denn sie ist die allgemeinste und unentbehrlichste in Europa; sie ist nach unserer Denkart die gebildetste; sie ist die leichteste und einförmigste, um an ihr einen praegustus der philosophischen Grammatik zu nehmen. Jetzt sollte die italienische Sprache folgen, das Mittel zwischen der französischen und lateinischen. Zuletzt kommt die lateinische Sprache, welche nicht mit Sprechen, sondern mit lebendigem Lesen anfangen muss." In Bezug auf die Sprachen hat sich bei Herder später freilich manche Ansicht geändert, das Französische verwarf er und berücksichtigte mehr die classischen Sprachen. — Wir sehen, wie dieser tiefsinnige philosophische Forscher, der sich um die deutsche Literatur so große Verdienste erworben hat, auch auf dem Gebiete der Erziehung Großes geleistet hat und dass ihm als letztes Ziel aller Arbeit die Bildung der Menschheit vorschwebte. Mit Recht fasst seine Grabschrift das Ziel seines Lebens in die Worte zusammen: „Licht, Liebe, Leben."

Literatur: Dir. E. Kittel, Herder als Pädagog für Lehrer und Schulfreunde Wien. 1878. — Dr. E. Morres, Herder als Pädagog. Leipzig 1879. — Raumer, Geschichte der Pädagogik, II. Band, S. 267 ff. — Dr. Renner, Das Verhältnis Herders zur Schule, im Göttinger Gymnasialprogramm 1871. — Heiland, Herder als Ephorus des Gymnasiums zu Weimar in der Schrift: „Die Aufgabe des evangelischen Gymnasiums". 1860, S. 238 ff.

Hessen-Darmstadt. Die Geschichte des eigentlichen Volksschulwesens beginnt, wie in Deutschland überhaupt, so auch in Hessen mit der Reformation. Schon die Homberger Synodalbeschlüsse von 1526 bestimmen die Errichtung von Knabenschulen in allen Städten, Dörfern und Flecken. 1576 — 96 stiftete der Landgraf Georg I. dreizehn neue Landschulen und ließ in den Stadtschulen zu Darmstadt die Kinder armer Eltern unentgeltlich unterrichten, kleiden und speisen. Georg II. publicierte 1634 die „Ordnung von fleißiger Übung Katechismi", welche die Kinder reicher, als auch armer Eltern zum

Schulbesuch verpflichtete. 1653 wurde verfügt, daß jedes Dorf seine eigene Schule haben soll. 1733 erschien die Schulordnung des Landgrafen Ernst Ludwig, welche namentlich über den Religionsunterricht ganz vortreffliche Bestimmungen enthält, jedoch nicht zur vollen Ausführung kam, weil die in der Agende von 1724 publicierte Schulordnung bis zum Schuledict vom 6. Juni 1832 in Geltung blieb. 1803 wurde eine Normalschule (1820 Seminar) in Bensheim und 1817 das Seminar in Friedberg eröffnet. 1827 erschien eine allgemeine Schulordnung, die aber 1832 durch ein Schul-Edict ersetzt wurde. — Dieses Schul-Edict von 1832 ist für den Geist der damaligen Zeit sehr frei gehalten und diente vielen anderen Staaten als Muster. Es bestimmte die Schulpflichtigkeit vom 6. bis zum 14. Lebensjahre, enthält recht wohlgemeinte Bestimmungen über die Errichtung von Schulen und bewirkte die Trennung von Kirche und Schule, indem es das ganze Volksschulwesen einer besonderen Behörde, dem Oberschulrathe, unterstellte, welcher wieder dem Ministerium des Innern und der Justiz untergeordnet war. Die Kreisschulcommissionen bildeten die Mittelbehörden und die Ortsschulvorstände die locale Schulaufsicht. Das Gelehrtenschulwesen war der Oberstudiendirection unterstellt. Im Jahre 1848 wurde der Oberschulrath beseitigt und die Function dieser Behörde der Oberstudiendirection zugeführt. Der Geistliche war Vorsitzender des Schulvorstandes, der aus ihm und dem Bürgermeister als ständigen und 2 Familienvätern als unständigen Mitgliedern bestand. Schon das Schul-Edict gestattet den Geistlichen großen Einfluß auf die Volksschule und ihre Lehrer, nach und nach bemächtigten sie sich der ganzen Leitung des Volksschulwesens, so dass in den Fünfziger-Jahren die Schule von der Kirche vollständig beherrscht wurde. Als daher am 16. Juni 1874 ein neues Schulgesetz erschien, welches die Oberstudiendirection aufhob und das Schulwesen den Händen der Geistlichkeit entriss, wurde dasselbe von den hessischen Lehrern und Schulfreunden mit Freude begrüßt. Dieses neue Schulgesetz schließt sich im Princip den Schulgesetzen von Gotha, Baden und Sachsen an, geht aber in einzelnen Punkten noch weiter, so dass es in der That ein freies Schulgesetz genannt werden kann. Die Schule ist nach demselben nur dem Staate und den staatlichen Behörden unterstellt, sie ist von der Kirche getrennt und die Versehung des niederen Kirchendienstes ist dem Lehrer verboten. Die Communal- oder Simultan-, d. i. die gemischte Schule ist im Vordergrunde, und kann jede bestehende confessionelle Schule durch Stimmenmehrheit in eine Simultanschule verwandelt werden. Das Maximum der Schüler in einer Classe soll 80 sein und es soll ein Lehrer nie mehr als 100 Kinder unterrichten. (Doch bestehen noch jetzt Schulen, wo dies der Fall ist.) Außer den gewöhnlichen Unterrichtsgegenständen sind noch Zeichnen und Turnen als obligatorisch eingeführt und es wurde der ganze Unterricht durch einen Normal-Lehrplan einheitlich geordnet. Die Halbtagsschule (Sommerschule) ist aufgehoben. Die Fortbildungsschule ist in allen Gemeinden gesetzlich eingeführt. Der Lehrer ist ständiges Mitglied des Ortsschulvorstands; der Vorsitzende in demselben wird von der obersten Schulbehörde bestimmt, der Lehrer kann es nicht sein. Zu Kreisschulinspectoren wurden 18 theoretisch und praktisch gebildete Schulmänner ernannt, von denen etwa die Hälfte Volksschullehrer waren. Mitglieder religiöser Orden und Congregationen können werden an öffentlichen, noch an Privatanstalten ein Lehramt bekleiden. Die oberste Schulbehörde bildet eine Abtheilung im Ministerium des Innern; ein Referent wurde für das Volksschulwesen und ein anderer für das höhere Schulwesen ernannt und alle Verordnungen, Instructionen 2c. gehen von dieser Behörde aus. — Die Ausbildung der hessischen Lehrer geschieht in den 3 Präparandenschulen und den 3 Schullehrerseminaren zu Bensheim, Friedberg und Alzey. Auch die Seminare sind paritätisch und entsprechen dem neuen hessischen Schulgesetze, welches Communalschulen als Regel, Confessionsschulen als Ausnahme betrachtet. Nach beendigtem Seminarcursus erfolgt die Anstellung der Lehrer und nach 2 Jahren ist die Ablegung der Definitorialprüfung (Dienstprüfung)

gestattet, worauf nach zurückgelegtem 24. Lebensjahre die definitive Anstellung des Lehrers erfolgen kann, so dass dieselbe durchschnittlich nach acht Jahren Lehrpraxis erreicht wird. Die normal geprüften Volksschullehrer können sich auch einer erweiterten Prüfung unterziehen. Aus der Zahl der Lehrer, welche diese Prüfung bestanden haben, sollen nun mit Rücksicht auf ihre praktische Verwendbarkeit die Oberlehrer, Lehrer an erweiterten Volksschulen und Kreisschulinspectoren gewählt werden. Mit dem 1. Jänner trat ein neues Lehrerbesoldungsgesetz in Kraft, welches aus 20 Artikeln besteht und das Gehalt des Lehrers mit Rücksicht auf die Seelenzahl der Gemeinde, die Anzahl der Schulen daselbst, die Altersclassen u. s. w. genau bestimmt; und es differiert dasselbe mit Rücksicht auf diese Verhältnisse von 900 bis 2200 Mk., sowie freie Wohnung oder eine Miethsentschädigung von 100—450 Mk. Für kirchliche Functionen (Organist, Cantor, Vorleser) erhält der Lehrer außerdem 100—200 Mk. Wenn die Pensionirung des Lehrers in den ersten 10 Dienstjahren (von der Definitorialprüfung an gerechnet) erfolgt, so beträgt die Pension 40% seines Einkommens, für jedes weitere Dienstjahr $1^1/_2$% mehr, jedenfalls aber 200 Mk. — Die Witwenpension beträgt 400 Mk. — Nach einer amtlichen Darstellung vom Jahre 1881 gibt es in Hessen 983 Volksschulen, davon 868 gemeinsame, 56 evangelische, 56 römisch-katholische und 3 israelitische. Mit Rücksicht auf das Geschlecht unterschied man 913 ganz gemischte, 41 zum Theil gemischte und 29 ganz getrennte. Nach den Schulclassen zerfielen sie also: 581 einclassige, 231 zweiclassige, 82 dreiclassige, 42 vierclassige und 47 mehrclassige. Das Lehrerpersonal bestand im ganzen aus 2007 Lehrern und Lehrerinnen, und zwar 1876 Volksschullehrern und 131 Volksschullehrerinnen. Die Zahl der Schulkinder belief sich auf 150.821; davon waren 74945 Knaben und 75.876 Mädchen. Durchschnittlich kamen auf 1000 Einwohner 161·1, auf 1 Schule 153, auf eine Lehrstelle 75·1 Schulkinder. In 450 Schulclassen wird noch Schulgeld bezahlt, in 533 nicht mehr. Von Fortbildungsschulen bestehen 770 einclassige, 77 zweiclassige und 25 dreiclassige, im ganzen von 22.772 Schülern besucht. Erweiterte Volksschulen (deren Organisation jedoch einer eingehenden Revision bedürftig ist) bestehen 14, Privatunterrichtsanstalten 65. Durch das neue Schulgesetz hat das kleinste Dorf seine Industrieschule für weibliche Handarbeiten. Der rascheren und freieren Entwickelung des hessischen Schulwesens tritt noch immer der Culturkampf hindernd entgegen, doch hofft man von den emsigen Bemühungen der hessischen Schulvereine, Stiftungen, Lehrer und Schulfreunde auch in dieser Richtung die besten Erfolge.

Literatur: Linde, Uebersicht über das gesammte Unterrichtswesen des Großherzogthums Hessen. 1839. — Amtliche Handausgabe der das Volksschulwesen im Großherzogthum Hessen regelnden Gesetze 2c. 1875 u. s. w.

Höheres Gefühlsvermögen umfasst die Sphäre derjenigen Gefühle, die nicht an der subjectiven Gemüthslage (Stimmung), sondern an Gegenständen (Objecten) haften. Solche Gegenstände sind vor allem das Wahre, Schöne und Gute. Wahrheit (s. d.) ist Übereinstimmung unserer Erkenntnisse mit sich selbst, des Einzelnen mit dem Ganzen, der Subjecte mit ihren Prädicaten. Diese Übereinstimmung wird nicht bloß durch den Verstand erkannt, sondern auch als Freude an der Wahrheit gefühlt. Je weiter wir im Gebiete der Wahrheit vordringen, desto mehr gibt sich dieses Gefühl als Lust des Forschens kund. Wo wir uns dagegen mit unseren Begriffen in einen Widerspruch verwickeln, aus welchem wir keinen Ausweg finden; wo wir ungelöste Probleme vor uns sehen, oder wo wir Gegenstände unserer innigsten Überzeugung angezweifelt oder geleugnet finden, da werden intellectuelle Gefühle der Unlust nicht ausbleiben. Die Harmonie der Wahrheit mit sich selbst einzusehen und zu genießen, ist nur demjenigen gegeben, welcher die Mühe des Forschens im Gebiete

ihrer abstracten Gegenstände nicht scheut. Allein es gibt eine Classe von Gegenständen, welche nicht *abstract*, sondern *sinnlich* sind, und welche eine solche *Übereinstimmung ihrer Theile* zeigen, dass jeder unbefangene Beobachter derselben ein Lustgefühl empfindet, wenn er sich ihrer Auffassung hingibt, so zwar, dass diese Übereinstimmung ohne weitere Schwierigkeiten in die Sinne springt. Solche Gegenstände heißen *schön*, und das Gefühl, welches sie uns einflößen, das *Gefühl des Schönen*, oder ein *ästhetisches* Gefühl. Das Schöne unterscheidet sich vom Wahren durch seine sinnliche Seite und durch die Leichtigkeit, mit welcher jeder unbefangene Beobachter die in seiner Zusammensetzung sich kundgebende Harmonie aufzufassen imstande ist. Die Beziehung zwischen den drei Seiten eines rechtwinkeligen Dreieckes, welche der *pythagoräische Lehrsatz* ausspricht, zeigt ein bewunderungswürdig harmonierendes Verhältnis derselben; allein schön ist diese Beziehung noch nicht, weil man beim Anblick eines rechtwinkeligen Dreieckes nichts von ihr wahrnimmt, sondern erst durch langwierige Calculation zur Erkenntnis derselben gelangt. Dagegen ist die Übereinstimmung der Octave mit dem Grundtone schön, weil man sie hört, und die von den Theilen der vollendeten menschlichen Gestalt, weil man sie sieht. — Die *ästhetischen Gefühle* sind also Gefühle der unbedingten (absoluten), von jedem fremdartigen Nebeninteresse freien und bei der unmittelbaren sinnlichen Auffassung des Gegenstandes sich ergebenden Wertschätzung. Das Lustgefühl beim Auffassen des Schönen heißt auch *Wohlgefallen*, das Unlustgefühl beim Auffassen des Häslichen *Missfallen*. Beides ist *unbedingt*. Dadurch unterscheidet sich das Schöne vom *Nützlichen*, welches auch gefällt, aber bedingt, d. h. nicht um seiner selbst, sondern um eines anderen willen, und vom *Angenehmen*, bei welchem der Grund des Wohlgefallens nicht im *Objecte*, sondern im Verhältnis derselben zum wahrnehmenden *Subjecte* liegt. Ein Capital von 10.000 fl. gefällt einem jeden, aber schön ist es nicht; ein Stück Zucker ist angenehm (wenn man es auf die Zunge legt), aber schön ist es nicht.

Wie unter allen Arten des Schönen das Gute als dessen bedeutendste Erscheinung hervorragt, so heben sich auch die *moralischen* Gefühle von den *ästhetischen* ab. *Das Gute ist das Schöne am Wollen*, und die moralischen Gefühle sind nichts anderes, als die *Freude am Guten* und die *Unlust am Bösen*, die Vorziehung des ersteren und Verwerfung des letzteren. Sie sind diejenigen Gefühle, durch welche die ewigen und unabweislichen Forderungen des *Gewissens* zu unserem Bewusstsein reden. Die Quelle dieser Gefühle ist die *Harmonie oder Disharmonie des Wollens mit seinem idealen Musterbilde*. Wo wir ein Wollen gewahr werden, welches seinem Musterbilde entspricht, d. h. so beschaffen ist, wie es beschaffen sein soll; dort sprechen wir eine Billigung aus, welches sich als moralisches Gefühl der Lust ankündigt. Wo dagegen Willenserscheinungen von uns wahrgenommen werden, welche mit den sittlichen Ideen im Widerspruche stehen, da wird sich dieser Widerspruch als ein moralisches Gefühl der Unlust geltend machen. Die *Harmonie* und *Disharmonie* mit dem Sittengesetze kann sowohl an dem *eigenen*, als an dem *fremden* Wollen beobachtet werden; man unterscheidet darnach

das moralische Gefühl

a) der *sittlichen Harmonie* an dem *eigenen*,
an dem *fremden* Wollen;

b) der *sittlichen Disharmonie* an dem *eigenen*,
an dem *fremden* Wollen.

Es ist für den moralischen Zustand des Menschen von der größten Wichtigkeit, dass er bei den Vorstellungen des Guten und Bösen nicht gleichgiltig bleibe, sondern sein Gemüth für moralische Gefühle empfänglich mache. Diese *Empfänglichkeit*, auf

welcher die Zartheit des Gewissens beruht, wird aber vor allem unterhalten durch die Betrachtung edler, sittlicher Charaktere, welche uns die einzelnen moralischen Ideen gleichsam in ihrer Verkörperung vorführen und unser Gemüth zu dem sittlichen Beifalle hinreißen. Sie wird aber auch wach erhalten durch den Beifall und das Missfallen, mit welchem der Erzieher die verschiedenen in dem betreffenden Erziehungskreise vorkommenden Erscheinungen begleitet, um sie in den Augen des Zöglings in das gehörige Licht zu stellen.

Literatur: Nahlowsky, Gefühlsleben. — Lindner, Problem des Glücks.

Holland. Siehe unter Niederlande.

Homer und homerisches Zeitalter. Homer, der älteste und gefeiertste griechische Dichter, Vater der epischen Poesie, war nach der Sage ein Sohn des Mäon (daher Mäonide genannt) und der Nymphe Kritheïs. Doch werden noch andere Genealogien Homers angeführt. Bekanntlich stritten sich im Alterthume 7 Städte um die Ehre, Homers Geburtsort zu sein: Smyrna, Kolophon, Chios, Argos, Athen, Rhodus und Salamis. Bezüglich der Zeit, in welcher Homer gelebt haben soll, herrscht dieselbe Unsicherheit, denn es ist nicht entschieden, ob er im 10., 9. oder 8. Jahrhunderte v. Chr. lebte. Die Sage macht ihn bald zu einem blinden Schulmeister, bald zu einem blinden Bettler, der sein Brod als umherziehender Sänger verdienen musste. Die Streitfrage über den Verfasser und die ursprüngliche Einheit der Ilias und Odyssee hat der berühmte Philologe Friedrich August Wolf in seinen epochemachenden „Prolegomena ad Homerum" 1795 angeregt. Wolf war der erste, welcher den festen Glauben an die historische Persönlichkeit Homers erschütterte. Die Behandlung der homerischen Frage wurde fortgesetzt von Lachmann, Nitzsch, Lauer, Kirchhoff und anderen. Wahrscheinlich beziehen sich die verschiedenen Angaben über den Geburtsort und das Geburtsjahr Homers auf die Verbreitung der homerischen Gesänge in den verschiedenen Ländern zu verschiedenen Zeiten; später wurden diese verschiedenen Volksgesänge über den trojanischen Krieg zu einem künstlerischen Ganzen vereinigt. Erwiesen ist es, dass die Odyssee jüngeren Ursprungs ist als die Ilias.

Die unter Homers Namen erhaltenen Epen „Ilias" und „Odyssee" sind für die Geschichte der griechischen Cultur von epochemachender Bedeutung. Die Ilias enthält in 24 Gesängen eine Episode aus dem trojanischen Kriege, nämlich die Entzweiung des Agamemnon mit Achilleus, den Zorn des letzteren und die darauf folgenden Kämpfe bis zur Bestattung Hectors. Die Odyssee schildert in 24 Gesängen die Abenteuer des in seine Heimat zurückkehrenden Odysseus. Homer entwirft uns in diesen Epen ein Bild des Heroenzeitalters und seiner Erziehung, indem er nicht bloß das Treiben der

Helden vor Troja, sondern auch das Geistes- und Leibesleben der griechischen Jugendzeit schildert. In einer beständig fortschreitenden Handlung führt uns der Dichter seine herrlichen Heldengestalten vor Augen, damit sie den Griechen als leuchtendes Vorbild dienen. In der Darstellung selbst zeigt sich eine unvergleichliche Plastik und Objectivität. Homer zeigt sich in seiner Darstellung nicht bloß als Freund der Griechen, sondern hebt auch der Trojer edle Thaten mit der größten Unparteilichkeit hervor. Was er erzählt, muſs jedes fühlende Herz ergreifen; seine Gesänge beruhen auf den ersten und tiefsten Gefühlen der menschlichen Natur, auf der Liebe des Sohnes, der Gattin, des Vaterlandes und des Ruhmes. In lebendigen Gestalten stellte er dem griechischen Volke sein Ideal in einer so großartigen und lebendigen Weise hin, daſs der tiefe Einfluſs für Jahrhunderte gesichert blieb.

Werfen wir einen Blick auf das Culturleben im homerischen Zeitalter, so ist ein Fortschritt im Vergleiche zur vorhomerischen Zeit unverkennbar. Das Leben ist bereits milder und freundlicher. An der Spitze des Staates steht der König, welcher der Anführer im Kriege, der oberste Richter und der Oberpriester ist. Dem Könige zur Seite stand der Rath der Edlen des Reiches. Den Göttern wurden als Lenkern der menschlichen Schicksale und Regierern der Welt Opfer und Gebete dargebracht in Tempeln und Hainen. Das Privatleben der alten Hellenen war erfüllt mit edler Humanität. Zart und innig war das Verhältnis zwischen Mann, Weib und Kind. Kinderlosigkeit galt für ein Unglück und eine Strafe der Götter, wie wir aus der Geschichte der Niobe entnehmen können. Das Kind selbst wurde von den Eltern in der sorgfältigsten Weise gepflegt und sah es auch als seine heiligste Pflicht an, den Eltern die vielen Mühen und Sorgen im Alter zu vergelten: daher die Klage der Andromache, daſs ihr Söhnchen dem Vater nie eine Stütze sein werde. Jeder soll mit der ihm von Gott geschenkten Anlage zufrieden sein. In vornehmen Häusern wurde das neugeborene Kind meist von einer Amme gesäugt, welche dann lebenslang im Hause blieb und eine besondere Achtung genoſs. Der Knabe wurde dann unter Leitung des Vaters, besonders aber von der Mutter und einer Wärterin erzogen. Man liebte es auch, mehrere Kinder zusammen zu erziehen; so wissen wir von Achilleus und Patroklos, Orestes und Pylades, daſs sie gemeinsam in einem Hause erzogen wurden. Die Erziehung selbst strebte nach einer harmonischen Ausbildung des Körpers und Geistes. Als erstes Erziehungsmittel galt die Religion, gleichwie es als erste Pflicht galt, die Götter zu fürchten und zu ehren. Die Götter sollten wie allen Menschen so auch besonders der Jugend als Ideal vorschweben; ihnen wurde ein unmittelbarer Einfluſs auf die religiöse und ethische Bildung des Gemüthes zugeschrieben. Die Tugenden wurden dem Kinde nicht theoretisch, sondern in bewährten Lebensregeln beigebracht. Durch Gesang und Saitenspiel, durch das Auswendiglernen und Singen von Liedern sollte ein sittlich veredelnder Einfluſs auf das Gemüth geübt werden. Vom Lesen und Schreiben erwähnt Homer nichts; die Schreibkunst war eben zu Homers Zeiten, wenn auch bereits erfunden, so doch nicht im allgemeinen Gebrauche, konnte also von Homer nicht als Unterrichtsgegenstand erwähnt werden. Daſs in jenem Helden-Zeitalter, in dem es vorwiegend auf Stärke und persönliche Tapferkeit ankam, auch die leibliche Erziehung einen hervorragenden Platz einnahm, ist natürlich. Die Jagd galt als Vorbereitung zum Kriege. Zu den gymnastischen Übungen gehörten die fünf Arten von Kampfübungen, die das Pentathlon (Quinquertium) der Alten bilden: der einfache Wettlauf (δρόμος), das Springen (ἅλμα), der Ringkampf (πάλη), das Discoswerfen (δισκοβολία) und das Speerwerfen (ἀκοντισμός). In diesen Kampfesübungen übten sich die Knaben unter der Aufsicht eines älteren, um dem Körper Stärke und Gewandtheit zu verleihen.

Die Erziehung der Mädchen war auf Entwickelung der Schönheit, Ehrbarkeit und Klugheit gerichtet. Das Weib, wie es Homer darstellt, fesselt den Hellenen zunächst durch seine sinnliche Erscheinung, seine Schönheit. Als Beschäftigung der edleren Frauen galt besonders das Weben; so hören wir von den Nymphen Kalypso und Kirke, von Helena und Penelope, dass sie diese Kunst übten. Die Jungfrauen der homerischen Zeit wurden auch im Gesange geübt, verstanden das Ballspiel und wie Nausikaa das Fahren. Die Hausfrau beschäftigt sich in ihrem Hause mit weiblicher Arbeit, Spinnen, Sticken, Waschen u. dgl. und beaufsichtigte die Sclavinnen in ihren Arbeiten. Darin wurden auch die Töchter der Heroen erzogen.

Literatur: Ausgaben Homers von Wolf (1794), Bekker, Fäsi, Dindorf, Ameis u. a. Übersetzungen von Voss (1793), Minckwitz, Donner und Ehrenthal.

Humanismus. Mit dem Wiedererwachen der classischen Wissenschaften im vierzehnten Jahrhunderte beginnt eine neue Periode auf dem Gebiete der Pädagogik, in welcher die Geistesfesseln der Kirche und der scholastischen Philosophie gebrochen wurden und der Humanismus in den richtigen Gegensatz zum Realismus trat. Der Geist der antiken Schriftsteller, welcher sich außerhalb aller praktischen Bestrebungen der Gegenwart und frei von den Fesseln der Religion bewegte, musste eine solche Reformation herbeiführen, welche die Bildung des Menschen zum Menschen überhaupt anstrebt, ohne auf seine besondere Stellung in Familie, Kirche und Staat Rücksicht zu nehmen. Die Anregung zu dieser für das Erziehungswesen epochemachenden Revolution gieng von Italien aus, wo Männer wie Dante Allighieri, Francesco Petrarca, Giovanni Boccaccio und Giovanni Malpaghino von Ravenna begeistert von den antiken Idealen in einen bedeutsamen Gegensatz traten zum Scholasticismus, welcher nur darauf ausgieng, die kirchliche Dogmatik zu rechtfertigen und zu fördern, ohne den Wert der classischen und humanistischen Gelehrsamkeit zu verstehen. Während Dante Allighieri in seiner „Divina comoedia" die Restauration der classischen Wissenschaften durch seine ideale Auffassung des Christenthums vorbereitet, ist Petrarca der eigentliche Entdecker der antiken Welt, der, von ihrem Geiste tief durchdrungen, die mächtigste Anregung zum Sturze des Scholasticismus gab und durch sein eigenes freies Selbst die Befangenheit der mittelalterlichen Geistesnacht gebrochen hat. Boccaccio, der treue Jünger Petrarcas, hat durch die kritische Sicherstellung des Textes der alten Schriftsteller das Verständnis der classischen Wissenschaften gefördert und so indirect auch zur Hebung des Humanismus beigetragen. Besonders hat Boccaccio den Griechen und ihrer Literatur ein warmes Interesse entgegengebracht, während Dante und Petrarca nur die Römer gelesen hatten. Diese humanistischen Bestrebungen fanden in einem gelehrten Verein von San Spirito, einer Akademie im Sinne der platonischen, ihren Mittelpunkt und gelangten durch den florentinischen Staatskanzler Collucio di' Piero de' Salutati zur höchsten staatlichen Geltung, insofern von nun an die ersten Staatsämter in Venedig, Genua, Neapel, Mailand und in der römischen Curie mit hervorragenden Humanisten besetzt wurden. Die Weiterverbreitung der classischen Wissenschaften erfolgte durch die wandernden Schulen, ludi literarii, Lehrer, die von einer Stadt zur anderen zogen, um die alten Classiker nach Form und Inhalt auszulegen. Unter diesen Wanderlehrern war Giovanni Malpaghino von Ravenna der erste und bedeutendste. Aus seiner Schule, welche sich das Studium des römischen Alterthums zur Aufgabe machte, giengen Männer hervor wie Lionardo Aretino, Petro Paulo Vergerio, Poggio von Verona u. a. m. Das Studium der griechischen Sprache und Literatur wurde durch den Griechen Emanuel Chrysoloras angeregt und gefördert. — Nach dem Verschwinden der Wanderschulen finden wir die italienischen Höfe als Pflegestätte der classischen Wissenschaften.

Zunächst trat die Musenrepublik von Florenz hervor, deren Mittelpunkt Cosimo de' Medici war, welcher an seinem Hofe einen Kreis gebildeter Männer zur Pflege der classischen Wissenschaften vereinigte. Mit unermüdlichem Eifer suchte man nach Handschriften der alten Schriftsteller, um sie nach sorgfältiger Kritik und Vergleichung in zahlreiche Abschriften zu bringen und der Nachwelt aufzubewahren. — Einen nie geahnten Aufschwung nahm der Humanismus, als Lorenzo de' Medici die platonische Akademie stiftete, welche gegenüber der bis dahin herrschenden aristotelisch-scholastischen Philosophie sich für die platonischen Ideen begeisterte.

Ebenso finden wir andererseits an den Höfen einzelner Dynastien humanistische Studien gefördert, wie ganz besonders am Hofe des Aragoniers Alfonso, der an seinen Musenhof Männer wie Lorenzo della Valle und Antonio degli Beccadelli zu ziehen wusste, von denen jener gegen das Papstthum und den Clerus eine beißende Kritik übte, andererseits aber das Wiederaufblühen der classischen Philologie zur Auslegung des neuen Testamentes anwandte, indem er zahlreiche Stellen der Vulgata durch scharfsinnige Kritik emendierte. — Ebenso war Mantua ein Sitz des Humanismus, wo Vittorino Rambaldoni da Feltre (s. d.) und Castiglione wirkten. — An der Akademie zu Padua wirkte der durch seine erzieherischen Unterweisungen ausgezeichnete Professor der Logik, Petro Paulo Vergerio. Auch die vom Markgrafen Alberto im Jahre 1392 gegründete Hochschule zu Ferrara war eine Stätte des Humanismus, besonders seitdem dort Guarino da Verona und Giovanni Aurispa wirkten. — Einem solchen Feinde gegenüber, der mit seinen Ideen ganz Italien durchdrang, musste die päpstliche Curie den Widerstand aufgeben. So finden wir den berühmten Humanisten Mapheus Vegius im Dienste des Papstes Eugen IV. Seinen Triumph feierte der Humanismus in Italien, als der bekannte Humanist Tommaso Parentucelli als Papst Nicolaus V. den heiligen Stuhl bestieg. Desgleichen war Papst Leo X. (1513—1521) ein Freund und Gönner der classischen Wissenschaften. — Der Ruf von der Vortrefflichkeit der humanistischen Schulen in Italien durchdrang trotz der Reaction, die von den Geistlichen und den Anhängern der scholastischen Philosophie ausgieng, allmählich das ganze Abendland. Aus Spanien, Frankreich, England, besonders aber aus Deutschland zog die wissbegierige Jugend scharenweise nach Italien, um im Verkehre mit den italienischen Humanisten begeistert zu werden für die classischen Studien und diese Begeisterung in ihre Heimatländer zu verpflanzen. In Frankreich hatte bereits Gerson, der Kanzler der Universität zu Paris, auf dem Concil zu Kostnitz gegenüber den Vertretern der Kirche und Scholastik eine Reformation im humanistischen Sinne angestrebt, indem er das wahre Wesen der menschlichen Seele an und für sich, d. h. nach ihren natürlichen Anlagen und Fähigkeiten zu beleuchten sucht. Um 1430 hielt Nicolaus von Clemangis Vorlesungen über die rhetorischen Werke des Cicero und Aristoteles. Einen wesentlichen Aufschwung nahmen die classischen Wissenschaften in Frankreich durch Robert und Heinrich Stephanus, von denen ersterer als Lexikograph, letzterer als Textesrecensent von epochemachender Wichtigkeit ist. — Von den Franzosen gelangte die Kenntnis der alten Classiker zu den Engländern, unter denen namentlich der englische Staatsmann Thomas More in seiner „Utopia" als begeisterter Anhänger der Philosophie Platons auftrat. — Nirgends aber fand der Humanismus einen günstigeren Boden als in Deutschland, wo Gerhard de Groote nicht wenig zur Verbreitung des Humanismus beitrug durch das in Deventer von ihm gegründete Bruderhaus, welches den Jugendunterricht nach streng christlichen Grundsätzen gestaltete. Aus seiner Schule giengen die bedeutendsten Reformatoren, wie Thomas von Kempen, Rudolph Lange, Graf Moriz von Spiegelberg, Rudolph Agricola, Alexander Hegius u. a. hervor. Alle diese Männer wurden jedoch übertroffen durch die Wirksamkeit von

Johann Reuchlin (s. d.) und Erasmus von Rotterdam (s. d.), welche für die Hebung der Wissenschaften und den Sieg des Humanismus im Kampfe gegen die in jener Zeit sehr heruntergekommene Scholastik in kräftigster Weise eintraten. Schließlich trat auch der geniale Humanist Ulrich von Hutten auf, um das im Aberglauben befangene Volk von der Herrschaft des Papstthums zu befreien und gegenüber dem Erpressungssysteme der Päpste die Bahn der Reformen zu betreten.

Literatur: L. Ballauf, Humanismus und Realismus (S. I. Pädag. Studien).

Hypothese ist die vorläufige Annahme der Wahrheit eines ungewissen Urtheiles zum Zwecke der Prüfung desselben an den daraus sich ergebenden Consequenzen. Die Hypothese ist eine giltige, wenn sämmtliche Urtheile, die aus derselben deductiv folgen, auch wahr sind, und wenn sich unter denselben auch nicht ein einziges befindet, dessen Wahrheit durch die Erfahrung oder durch andere, aus derselben giltig gezogenen Schlüsse widerlegt würde. So lassen sich aus der Vibrationshypothese des Lichtes nicht nur alle bekannten Erscheinungen des Lichtes erklären, sondern es sind auch Consequenzen derselben, die früher empirisch nicht bekannt waren, durch die Erfahrung bestätigt worden; z. B. dass Licht zu Licht hinzugefügt (durch Interferenz) Dunkelheit gebe. Dasselbe gilt auch von Newton's Gravitationslehre, durch welche die von Kepler auf inductivem Wege gefundenen, seinen Namen tragenden Gesetze ihre Deutung gefunden haben und die zur denkwürdigen Entdeckung des Planeten Neptun durch Leverres hinführte. Die Zuverlässigkeit einer Hypothese hängt ab: 1. von ihrer Fruchtbarkeit, d. h. von der Anzahl der aus ihr abgeleiteten und durch die Erfahrung bestätigten Consequenzen. 2. Von der Einfachheit und Ungezwungenheit derselben nach dem Satze: „Simplex veri sigillum" (Einfachheit ist der Stempel der Wahrheit) und „causae praeter necessitatem non sunt multiplicandae" (Die Ursachen sind nicht ohne Noth zu vervielfältigen). Eine Hypothese, die vieler Hilfsannahmen bedarf, und nach den einzelnen Fällen beständig umgemodelt werden muss, hat nur geringe Zuverlässlichkeit. 3. Von der Übereinstimmung derselben mit anderen Grundwahrheiten. Dessenungeachtet gewährt die Hypothese in logischer Beziehung immer nur einen höheren oder niedrigeren Grad von Wahrscheinlichkeit. Dieser steigert sich nur dann zur Gewissheit, wenn die Hypothese als der einzige denkbare Grund einer Erscheinung oder einer Gruppe von Erscheinungen ist. Denn der Schluss von der Folge auf den Grund ist im allgemeinen ein logisch unzulässiger, weil eine Folge mehrere Gründe haben kann, und er ist nur dann statthaft, wenn alle denkbaren Gründe bis auf einen sich als unzulässig erwiesen haben. — Die Bildung von Hypothesen entspringt einem unabweislichen Bedürfnisse des Denkens, nämlich dem Drange, die bunte Mannigfaltigkeit der Gedankenwelt auf allgemeine Wahrheiten als Erklärungsgründe des Einzelnen zurückzuführen. — In der Geschichte der inductiven Wissenschaften bilden die Hypothesen einen nothwendigen Durchgangspunkt der Forschung, denn „beinahe Alles, was jetzt Theorie ist, war einst Hypothese". — Was durch Induction und Analogie erschlossen wurde, nimmt vorläufig die Form der Hypothese an, bis es durch zahllose Bestätigungen von Seite der Erfahrung so befestigt wird, dass wir seinen hypothetischen Charakter völlig vergessen. — Im Unterrichte haben Hypothesen keinen Platz; was den Schulen geboten wird, muss mit dem vollen Gewichte der Gewissheit geboten werden, damit es dazu beitrage, eine sichere Grundlage seiner Überzeugungen zu bilden.

Hypothetische Schlüsse sind jene, die sich aus einem hypothetischen Urtheile als Obersatz ergeben. Das hypothetische Urtheil ist der Ausdruck der Abfolge, d. h. des Verhältnisses zwischen Grund und Folge. Der Grund führt seine Folge mit sich, und

kann ohne dieselbe nicht gedacht werden. Hier gibt es demnach zwei Schlussweisen: 1. Von dem Grunde auf die Folge durch Setzung; 2. von der Folge auf den Grund durch Aufhebung. Z. B. Wenn es einen Gott gibt, so gibt es eine Vergeltung; nun gibt es einen Gott — also gibt es eine Vergeltung. — Wenn die Seele Materie ist, so ist sie ausgedehnt; nun ist sie nicht ausgedehnt, also ist sie nicht Materie. — Wenn es einen Zufall gibt, so gibt es keine Vorsehung; nun gibt es eine Vorsehung, also gibt es keinen Zufall. — Unerlaubt dagegen wäre es, zu schließen aus der Setzung des Prädicates auf die Setzung des Subjectes — oder aus der Aufhebung des Subjectes auf die Aufhebung des Prädicates, weil die Folge mehrere Gründe haben kann, man also aus der Setzung der Folge wohl auf die Setzung irgend eines, nicht aber eines bestimmten Grundes schließen kann; eben so kann man nur aus der Aufhebung des Grundes überhaupt, d. h. jedes Grundes, nicht aber eines einzelnen Grundes auf die Aufhebung der Folge schließen. Darnach wären die folgenden Schlüsse unzulässig: Wenn Cajus tugendhaft ist, so stiehlt er nicht; nun stiehlt Cajus nicht, also ist er tugendhaft. — Wenn der Ofen geheizt ist, ist das Zimmer warm, nun ist der Ofen nicht geheizt, also ist das Zimmer nicht warm. — Wenn es nicht erlaubt ist, Wahrheit zu sagen, muss man lügen; nun ist es (in gewissen Fällen) nicht erlaubt, Wahrheit zu sagen, also muss man (in diesen Fällen) lügen. Im allgemeinen gelten demnach folgende

Hypothetische Schlußformen:

1. Durch Setzung (modus ponens).

Wenn A ist, so ist B.
Es ist A
———
Also ist B

2. Durch Aufhebung (modus tollens).

Wenn A ist, so ist B.
Es ist nicht B
———
Also ist nicht A.

Jacotot. Josef Jacotot (1770—1840), der Begründer der nach ihm benannten Unterrichtsmethode, wurde zu Dijon geboren, erhielt seine Ausbildung in der Pariser polytechnischen Schule, war ursprünglich Advocat, später Professor der Humanitätswissenschaften, nachher Capitän der Artillerie, Secretär im Kriegsministerium, Substitut des Directors der polytechnischen Schule, Professor der Sprachen und Mathematik in Paris, seit 1818 Professor der französischen Sprache und Literatur in Löwen. Er hinterließ ein neues Lehrsystem, welches von zwei Hauptgrundsätzen ausgeht, nämlich: 1. Alle Menschen haben gleiche Intelligenz; d. h. allen Menschen liegt derselbe Geist zu Grunde, nur ist die Bethätigung desselben nach äußeren Umständen verschieden. 2. Alles ist in

und an allen oder wer eins recht versteht, versteht auch das andere. Dieser Grundsatz verlangt die Concentration des Unterrichtes; an einem einzigen Buche soll von dem Zögling die Grundlage alles Wissens erfasst und alle übrigen Unterweisungen darauf bezogen werden. Über den ersten Grundsatz sagt Jacotot: „Wir haben alle die erforderliche Intelligenz; es fehlt uns aber wohl zu Zeiten der Wille: der Schüler sage nicht, dass er es nicht könne; hier bekenne er, dass er träge sei, und wir sind einig." Das zweite Princip „alles ist in allem" — bezieht sich auf das Fortschreiten und den Gang des Unterrichtes. „Die Gelehrten wollen von ihren Zöglingen, sagt Jacotot, in sieben Jahren viele Bücher gelesen haben; ich empfehle den meinigen, in einem Jahre nur eines zu lesen, und alle anderen darauf zu beziehen. Vergrabet euch nicht in die Bibliotheken; man wird den, der immer liest, niemals lesen." Seine Ansichten über Unterricht hat Jacotot in der von Dr. Braubach 1830 übersetzten Schrift: „Der Universal-Unterricht" niedergelegt. Dieses Werk behandelt nicht nur den Lese- und Schreibunterricht, es spricht auch von der Erlernung der Sprache, von der Grammatik, von der Geschichte, von der Geographie, von der Chronologie, von der Arithmetik, von der Improvisation und von der Beredsamkeit. Die ersten sechs Lectionen handeln über das Lesen und Schreiben. Besonders originell ist der erste Unterricht im Lesen, welcher ohne jedes weitere Hilfsmittel an den ersten Satz des nächstbesten Buches, hier Fénélons Telemach, angeknüpft wird. Dieser Satz lautet: „Calypso ne pouvait se consoler du depart d'Ulysse" — Kalypso konnte sich über die Abreise des Ulysses nicht trösten. Dieser Satz wird in der ersten Lection dem Schüler in folgender Weise beigebracht:

Kalypso
Kalypso konnte
Kalypso konnte sich
Kalypso konnte sich über
Kalypso konnte sich über die
Kalypso konnte sich über die Abreise
Kalypso konnte sich über die Abreise des
Kalypso konnte sich über die Abreise des Ulysses
Kalypso konnte sich über die Abreise des Ulysses nicht
Kalypso konnte sich über die Abreise des Ulysses nicht trösten.

Beim Lesen wird weder buchstabiert, noch sillabiert, noch lautiert; sondern man liest, wie angedeutet, den Schülern einen Satz laut vor, zeigt auf jedes gelesene Wort und lässt den Satz durch Vor- oder Nachsprechen auswendig lernen. Hierauf müssen die Lernenden zuerst nach der Reihe und dann sprungweise jedes ausgesprochene Wort zeigen. Nun übergeht man auf das Zerlegen der Wörter in Silben und lässt den Satz nach den Silben, aber ohne Unterbrechung nachsprechen; die einzelnen Silben werden genannt und die Schüler müssen sie zeigen, in und außer der Reihe, vorwärts und rückwärts. Kommt dasselbe Wort oder dieselbe Silbe mehrmals vor, so ist es die Aufgabe des Schülers, beides herauszufinden. Sobald dies einmal fehlerlos geht, so folgt die Auflösung in Buchstaben; es wiederholt sich bei denselben der frühere Vorgang so lange, bis der Schüler jeden Buchstaben genau kennt. Nachdem der erste Satz so durchgenommen worden ist, übergeht man zum zweiten, wo man vor allem darauf Rücksicht nimmt, ob sich in demselben ein schon bekanntes Wort oder eine bekannte Silbe befindet. Die noch nicht dagewesenen Wörter, Silben und Buchstaben müssen von den Schülern selbst bezeichnet werden und es wiederholt sich der frühere Lehrgang. In dieser Weise werden auch die weiteren Sätze behandelt. Mit dem Leseunterrichte wird aber auch der Schreibunterricht verbunden, der Schüler soll nämlich lesend schreiben lernen. Nachdem der erste Satz in Buchstaben zerlegt wurde, lernt der Schüler dieselben gut und schön schreiben, setzt sie zu Silben und Wörtern

zusammen, so dass er schon beim zweiten Satze die bekannten Silben und Wörter aufschreiben kann. Als weitere Stufe folgt nun das Aufschreiben von ganzen Sätzen. Die Orthographie wird durch fleißige Übung erzielt und ergibt sich gleichsam von selbst, auch der Schönschreibunterricht ist mit diesen Übungen verbunden. Der Sprachunterricht basiert auf den ersten sechs Büchern des Telemaque, es können dieselben jedoch auch durch andere passende Bücher ersetzt werden. Nach Einprägung der ersten Capitel werden dieselben stilistisch behandelt, indem der Schüler, sowohl mündlich als auch schriftlich, den Inhalt wiederzugeben angeleitet wird. Dadurch gewinnt er einen Vorrath an Wörtern und Begriffen und wird nun katechetisch zur Erkenntnis der Homonymen und Synonymen gebracht. Als höhere Stufe der stilistischen Übungen werden kleinere Erzählungen nachgeahmt und schließlich wird zu den synonymen Redensarten, Bildern und Gedanken übergegangen. Mit dem stilistischen Unterrichte wird auch der grammatikalische verbunden.

Die Methode Jacotots machte bei ihrem Auftreten ein bedeutendes Aufsehen. Viele Anstalten führten dieselbe ein und Engländer, Franzosen und Nordamerikaner wallfahrteten nach Löwen, um dort Jacotot und seine Methode kennen zu lernen. Das Hauptverdienst derselben liegt darin, dass sie Weg und Zeit des Unterrichts abkürzt, und dadurch den Umfang der Belehrungen steigert. Die praktischen Erfolge Jacotots waren staunenerregend und nur die paradoxe Voraussetzung, dass alle Menschen gleichen Verstand hätten, machte ihm viele Gegner. Aber seine Methode war wahrer und praktischer, als die Grundsätze, von denen er sie ableiten zu müssen glaubte; — denn sie stimmt im Wesen mit den Grundsätzen der neuen deutschen Pädagogik überein. Auch mit der Schule der Philanthropen trifft Jacotot in dem Punkte zusammen, dass die fremden Sprachen durch Übung nach Art der Muttersprache erlernt werden sollen; er widerspricht ihnen jedoch in der Art des Lernens, indem er sagt: „Der Unterricht ist keine Schnellpost, die im Schlafe an das wirkliche Ziel trägt, sondern der Weg muss wirklich gemacht werden." Diesterweg führt als Charakter der Jacotot'schen Methode an: 1. „Das Verwerfen alles abstracten Reflexions- und Regelwerkes und das damit zusammenhängende Verfahren, den Schüler mit den Thatsachen in dem Sprachunterrichte bekannt zu machen, und erst späterhin aus den aufgefassten Erscheinungen die allgemeine Regel zu entwickeln; 2. das Dringen und Halten auf ganz vollkommene Fertigkeit und Geläufigkeit in dem, was einmal gelernt wird; 3. die stete Vergleichung alles dessen, was gelernt wird, mit dem, was bereits gelernt ist; 4. die Mannigfaltigkeit der Übungen an dem einen Lehrstoffe: Auswendiglernen, Hersagen, Niederschreiben, Zergliedern, Vergleichen und Unterscheiden, Erweitern, Zusammenziehn, Anwenden u. s. w.; 5. die Erregung und Festhaltung der Selbstthätigkeit des Schülers von Anfang an durch den ganzen Unterricht, indem sich der Lehrer auf das Prüfen und Untersuchen, ob alles gehörig begriffen ist, beschränkt." — Jacotot ist der Ausgangspunkt für die heutzutage so hoch gehaltene Concentration des Unterrichts.

Literatur: A. Durietz, Jacotot's Lehrmethode oder der allgemeine Unterricht. Deutsch von J. P. Krieger. Zweibrücken 1830. — Der Universalunterricht oder Lehren und Lernen nach der Naturmethode von J. Jacotot, übersetzt von Krieger. Zweibrücken 1833. — Der Universalunterricht von Jacotot, übersetzt mit erläuterten und kritischen Zugaben von W. Braubach. 2. Ausg. Gießen 1840. — J. A. G. Hoffmann, Jacotot's Universalunterricht. Jena 1835. — Weingart, Vollst. Cursus von Jacotots allgemeiner Unterrichtsmethode &c. Ilmenau 1830. — Stiehr, Anleit. zur praktischen Anwendung der Unterrichtsmethode von Jacotot. Berlin 1836.

Japan. Im fernen Osten der alten Welt liegend und dem Kreise der buddhistischen Länder angehörend, ist Japan, das Inselreich der aufgehenden Sonne, die Wohnstätte einer Bevölkerung, welche länger als zwei Jahrtausende unvermischt blieb, indem fremde Elemente äußerst selten in das Land kamen und nur wenig Einfluss auf das Leben und

die Sitten der Eingeborenen ausübten. Gegen Ende des III. Jahrhunderts unserer Zeitrechnung wurden die Japanesen mit dem Gebrauch der chinesischen Schriftzeichen bekannt, und die Cultur der Nachbarstaates verbreitete sich gar bald bei ihnen. Die japanische Sprache ist eine sehr eigenthümliche, da weder ihr grammatischer Bau, noch die Wurzeln ihrer Wörter im allgemeinen ein bestimmtes Verwandtschaftsverhältnis mit den Idiomen sowohl von Centralasien als auch von den benachbarten Küstenländern erkennen lassen. Die japanische Literatur war ursprünglich eine chinesische und hat erst im Laufe der Zeit einen selbständigen Charakter angenommen. Die chinesische Cultur wirkte auch auf die religiösen Verhältnisse der Japaner. Im Jahre 552 wurde von dort der Budhismus eingeführt und befestigte sich daselbst. Bemerkenswert ist auch, dass in Japan die Stellung des weiblichen Geschlechtes eine viel freiere und geachtetere ist, als in vielen anderen asiatischen Ländern. In der ältesten Zeit finden wir die Dynastie der Mikados, deren Macht allmählich sank, und als die Eroberung des Landes vollendet war, auf den militärischen Shogun übergieng. Es entstand nun der Sintoismus oder Kamidienst — d. i. die Verehrung von Geistern, deren leiblicher Nachkomme der Souverän ist. Auf diese Religion gründet sich die Sintotheokratie, welche aber später dem Budhismus weichen musste. Im Jahre 1871 warf ein förmlicher Staatsstreich die früher feudalen Verhältnisse über den Haufen und führte den Absolutismus ein. Dieses Jahr wurde auch das Reformjahr der japanischen Schule; von diesem Zeitpunkte an machte die Civilisation so rasche Fortschritte, dass man die japanischen Zustände nicht genug anstaunen kann. Der Anfang geschah damit, dass man ein Ministerium des öffentlichen Unterrichtes schuf, welches die Leitung und Aufsicht über das Unterrichtswesen des ganzen Landes führte. Dieses Ministerium umfasst drei Abtheilungen: 1. die Abtheilung der Schulangelegenheiten, 2. die Rechnungsabtheilung und 3. die Berichtabtheilung; an der Spitze jeder Abtheilung steht ein Secretär. Seit dem Jahre 1873 lässt sich der Minister jährlich einmal von jedem Stadt- oder Departementpräfecten über den Stand der in seinem Bezirke liegenden Schulen berichten. Auf Grund dieser Berichte läßt er einen Gesammtbericht über den öffentlichen Unterricht im ganzen Reiche abfassen, welcher dem Kaiser zur Einsicht unterbreitet wird, und welcher den Zweck hat, den jeweiligen Stand des Unterrichtswesens zur allgemeinen Kenntnis zu bringen. In den Präfecturen der Städte und Departements gibt es eine „Abtheilung für Schulangelegenheiten, deren Beamte, so wie auch die vom Präfecten ernannten „Delegirten" (Inspectoren) für das Schulwesen ihrer Stadt oder ihres Departements verantwortlich sind. Der Hauptsitz höherer und niederer Lehranstalten ist Tokio. Im Jahre 1855 wurde daselbst eine Universität ins Leben gerufen, die 1873 vollständig reorganisiert wurde. Die Dauer der Universitätsstudien beträgt drei Jahre; der Besuch derselben erfordert das zurückgelegte 16. Lebensjahr sammt den nöthigen Vorkenntnissen, welche durch eine Aufnahmsprüfung festgestellt werden. Zur Vorbereitung für diese Prüfung dient die Vorschule der Universität, deren Cursus drei Jahre umfasst und welche die Kenntnis der Elementargegenstände voraussetzt. Die Gründung der Seminare (Normalschulen) zu Tokio datirt vom Jahre 1872. Die Aspiranten für die Volksschulen müssen sich einem Examen unterwerfen und mindestens 18 Jahre alt sein. Das Seminar besteht aus einem niederen Cursus mit 2½jähriger Dauer und einem höheren Cursus mit 3½jähriger Dauer. Bei den Aspiranten für die höheren Schulen, welche bereits das niedere Seminar (Primärnormalschule) besucht haben, wird untersucht, wie weit sie mit japanischen, englischen und chinesischen Büchern, sowie mit der niederen Arithmetik vertraut sind. In beiden Abtheilungen wird auch am Ende Pädagogik gelehrt. Mit dem erhaltenen Reifezeugnisse ist auch der Titel „Schullehrer" verbunden. In Tokio befindet sich auch ein Lehrerinnenseminar, welches ebenfalls aus zwei Cursen besteht und zwar einem vorbereitenden vierjährigen und einem höheren drei-

undeinhalbjährigen, der Eintritt in dasselbe erfordert außer einer Aufnahmsprüfung das zurückgelegte 14. Lebensjahr. Im Jahre 1878 zählte diese Anstalt über 250 Schülerinnen. — Dasselbe Ziel wie die niederen Abtheilungen des Seminars zu Tokio verfolgen auch die 1874 zu Osaka und Miyaghi und das 1874 zu Nagasaki gegründeten Seminare. Im Jahre 1875 gab es in Japan schon acht staatliche Lehrerbildungsanstalten und etwa 82 von den Provinzialschulbehörden errichtete Normalschulen mit 588 Lehrern und 7696 Schülern (7589 männlichen und 107 weiblichen). Wie die Regierung in Japan die Bedeutung der Seminarbildung auffasst, davon legt der nachfolgende Bericht des Ministers ein schönes Zeugnis ab; es heißt darin: „Die Normalschule verhält sich zur Volksschule wie eine Quelle zu dem aus ihr entspringenden Strom. Will man den Zustand der Volksschule völlig erfassen, so muss die klare Kenntnis der Normalschule vorausgehen. Und so wie die Quelle klar und frei von jeder Verunreinigung erhalten werden muss, wenn ihr ein reiner Strom entfließen soll, so kann auch der Zustand der Volksschule nur dann ein entsprechender sein, wenn das aus den Normalschulen derselben zugehende belebende Element rein und fruchtbringend fließt." — Das ganze japanische Reich ist eingetheilt in 7 akademische Kreise; jeder derselben zerfällt in 32 mittlere, und jeder der letzteren wieder in 210 niedere Schulbezirke. In jedem niederen Schulbezirke sollte es eine Volksschule geben, was jedoch, trotzdem innerhalb der drei Jahre 1873 bis 1875 nicht weniger als 3881 neue Schulen erbaut und 3372 Tempel und Privatgebäude zu Schulen umgestaltet wurden, noch nicht durchgehends der Fall ist. — Nach einem officiellen Berichte vom Jahre 1875 beträgt die Zahl sämmtlicher öffentlicher Schulen 22.089, die der Privatschulen 2428, in Summa also 24.517. Darunter sind 24.225 Volksschulen. Die Zahl der die Volksschulen besuchenden Kinder belief sich auf 1,926.126 Wenn man die Zahl aller Schüler Japans mit der Einwohnerzahl des Landes vergleicht, so ergibt sich, dass auf je hundert Einwohner 5·76 Schüler kommen. Von den im Alter der Schulpflicht stehenden Kindern von 6—14 Jahren genossen nur ein Drittel einen geregelten Schulunterricht. Im Jahre 1876 erhielt das japanische Lehrpersonal einen Zuwachs von 16.639 Lehrern, die man aus den verschiedensten Ländern zu gewinnen wusste. Daraus geht hervor, dass die Japanesen die Wohlthaten des Unterrichtes so zu würdigen wissen, dass sie kein Opfer scheuen, wo es gilt, den Fortschritt desselben zu fördern.

Jesuiten und Jesuitenerziehung. Das Gründungsjahr des Jesuitenordens ist 1543 und der spanische Edelmann Ignaz von Loyola sein Stifter. Seine ursprüngliche Bestimmung war, dem Protestantismus und der von ihm geförderten Idee des geistigen Fortschrittes entgegenzutreten. Dies konnte nicht bloß durch Berufung auf die Autorität, welche der Protestantismus leugnet, geschehen; es musste vielmehr dem Fortschritte auf dessen eigenem Boden, dem Boden des Geistes, entgegengetreten werden. Es gehört zu den Verdiensten des Ordens, die Bedeutung der Erziehung als einer geistigen Potenz begriffen zu haben und für die rationelle Entwickelung derselben eingetreten zu sein. Die Macht, welche dieser gefürchtete Orden in der Geschichte einnahm, beruht nicht bloß auf seiner strammen Organisation und auf der Rücksichtslosigkeit bei der Verfolgung der Ordenszwecke (der Zweck heiligt bekanntlich nach ihnen das Mittel), sondern auch in der Ausbeutung der Erziehung für die Zwecke der Gesellschaft. „Nicht für die Schule wird hier der Mensch erzogen, aber auch nicht für das Leben, nicht für das zeitliche, nicht für das ewige, nicht für das irdische Vaterland, aber auch nicht für das Reich Gottes, in dessen Gewinnung der Mensch zugleich seine höchste persönliche Bestimmung erreicht, sondern für die römische Kirche, für das Reich des Papstes, oder eigentlich in letzter Instanz für den Orden selbst, der ja nach Umständen seine Zwecke sogar noch über die der Kirche und des Papstthums zu stellen weiß. Der Jesuitismus

will weder die Religion, noch die Kunst um ihrer selbst, er will alles nur um der Kirche, oder vielmehr nur um seiner selbst willen. So ist ihm auch Erziehungszweck nicht der einzelne Mensch, nicht sein zeitliches Glück, nicht sein ewiges Wohl, nicht die harmonische Ausbildung seiner Anlagen, nicht seine Brauchbarkeit fürs bürgerliche oder allgemeine menschliche Leben, nicht seine Bestimmung für die Ewigkeit, sondern einzig der Orden selbst und die mannigfaltigen Zwecke und Dienste, wozu dieser seine Glieder und Zöglinge als willenlose Werkzeuge brauchen will." (Wagenmann.) Die jesuitische Erziehung ist einseitig vollkommen, dabei jedoch selbstsüchtig im Sinne der Alleinherrschaft des Ordens. An der Spitze desselben steht der General mit fast unumschränkter Gewalt. Ihm zur Seite stehen vier Beisitzer, sowie der Warner, Admonitor, der verpflichtet ist, ihn auf dessen etwaiges Abweichen von der Ordensregel aufmerksam zu machen, beziehentlich ihn vor den Generalconvent zu bescheiden. Dem General sind zunächst die Vorsteher der Ordensprovinzen (Provinziale) untergeben, welche in bestimmten Zeiträumen jenem Bericht erstatten. Gleichzeitig gehen aber wieder über die Provinziale, Rectoren und Vorsteher von den beigegebenen Räthen Berichte an den General ab. — Der Zweck der Erziehung geht dahin, dass der Novize ein willenloses Werkzeug werde in den Händen seiner Vorgesetzten. Um diese Exstirpation des Willens, diese Brechung des Selbstbewusstseins zu vollziehen, werden mit den Novizen eigene Übungen in der Bescheidenheit vorgenommen, durch welche dieselben dahin gebracht werden sollen, die Strafe auch für ein nicht begangenes Vergehen widerspruchslos hinzunehmen. Die Zucht lief auf eine mechanische Dressur des Geistes hinaus. Nie befanden sich die Zöglinge ohne Aufsicht, so dass jede freiere Entwickelung des Geistes verhindert, dagegen die Heuchelei groß gezogen wurde. Hiezu kam die unnatürliche Aufstachelung des Ehrgeizes als des vorzüglichsten Erziehungsmittels der Jesuiten, welcher die rein menschlichen Gefühle im Herzen des Schülers ersticken musste. Nicht bloß die Nebenbuhler, sondern alle Schüler sind angewiesen, zu ihrem eigenen Vortheile einander anzugeben, und es wurde denen die Strafe erlassen, die es z. B. zur Anzeige brachten, dass ein Mitschüler „deutsch" gesprochen. „Auf das äußere Benehmen der Schüler wurde viel gegeben. Theatralische Aufführungen sollten den äußeren Anstand bilden und die Schüler gewöhnen, sich früh in die verschiedensten Situationen des Lebens zu finden und die Rolle derselben in der Wirklichkeit zu übernehmen. Für die Ausbildung des Körpers durch gymnastische Übungen wurde gleichfalls Sorge getragen. Die Unterrichtsanstalten waren nach den Gesetzen der Reinlichkeit und Gesundheit eingerichtet. Die Arbeitsstunden waren schicklich vertheilt und der ganze Tag wohl geordnet. Jede Classe begann Morgens mit einer Andachtsübung, indem der Lehrer mit den Schülern knieend ein kurzes Gebet verrichtete. Sodann fieng jeder seine Lehrstunden wieder mit

Ignatius v. Loyola.

einem kurzen Gebet an und schloss sie eben so. Um halb zehn Uhr Vormittags giengen Lehrer und Schüler zur Messe, nach deren Beendigung Privatunterricht ertheilt wurde. Nachmittags war wieder Schule, außer zwei Mal in der Woche, wo die Schüler ins Freie geführt wurden, die Lehrer mit ihnen Ball spielten ꝛc. Täglich waren Spielstunden angesetzt. Nie befanden sich die Zöglinge ohne Aufsicht. Die höchste Aufgabe der Lehrer war, ihre Schüler genau kennen zu lernen. Sie beobachteten deshalb die Physiognomie des Knaben, den Geist und das Gemüth seiner Mutter ꝛc. Sie bedienten sich vor allem der Beichte, um das Wesen der Zöglinge zu erforschen. Außerdem mussten die Briefe, welche die Zöglinge von ihren Angehörigen erhielten oder an dieselben schrieben, den Vorstehern vorgelegt werden, wobei die Zöglinge fortwährend bearbeitet wurden, ihre ungehörige Liebe gegen die Verwandten abzulegen und bloß dem Orden ihr Herz zuzuwenden. Um früh den blutigen Ernst zu sehen und zu schmecken, wurden sie zu Hinrichtungen der Ketzer mitgenommen: Hass gegen die Ketzer wurde ihnen auf jegliche Weise eingeflößt." (Schmidt.) — Was das Unterrichtswesen der Jesuiten betrifft, so liegt in demselben kein Bruch mit der Vergangenheit; dieselbe einseitige Behandlung der alten Classiker, dieselbe Bevorzugung des Latein gegenüber dem Griechischen, dieselbe Verachtung der Muttersprache, dieselbe Geringschätzung der Realien, wie bei den mittelalterlichen Lateinschulen. Nur darin liegt ein Fortschritt, dass der Unterricht in ein System gebracht, und die Methode streng vorgezeichnet wurde, so zwar, dass selbst ein Lehrerwechsel keinen wesentlichen Unterschied in der Behandlung des Stoffes nach sich ziehen konnte. Erst gegen Ende des 16. Jahrhunderts gieng man daran, auf Grundlage der Vorschriften Loyolas und mit Zugrundelegung der gesammelten Erfahrungen den Lehrplan für die jesuitische Unterrichtsweise festzustellen. Sechs Patres unter dem General Aquaviva arbeiteten durch 11 Jahre (1588—1599) an diesem Plane, welcher bis zum Jahre 1832 den in unveränderter Geltung bestehenden jesuitischen Schulcodex bildete. Es ist dies die berüchtigte Ratio et institutio studiorum Societatis Jesu. Darnach zerfallen die Studien in studia inferiora — niedere Studien — und studia superiora — höhere Studien — Die studia inferiora, unserem Gymnasium entsprechend, wurden in 5 Classen gelehrt und sollten den Schüler in das Studium der alten Classiker, namentlich in eine genaue Kenntnis und Handhabung der lateinischen Sprache, welche die Schüler ausschließlich sprechen sollten, einführen. Bei der Bildung des Stils soll vor allen Cicero nachgeahmt werden; im Reden und Schreiben sollen die Schüler nichts vorbringen, was sie nicht durch die Autorität oder das Beispiel eines probaten Schriftstellers beweisen können. Die studia superiora, eine Art Colleg oder Universität, begannen mit einem zwei- oder dreijährigen philosophischen Cursus, in welchem besonders Logik, Metaphysik und aristotelische Ethik gelehrt wurden. An den philosophischen Curs schloß sich für fähigere Schüler ein 4jähriger theologischer Cursus, welcher scholastische und praktische Theologie und Erklärung der heiligen Schrift umfasste, der auch „weniger auf wirkliche theologische Forschung und Wissenschaft, als auf Abrichtung zur Vertheidigung der Kirchenlehre unter dem Scheine der Gelehrsamkeit berechnet war". So war also die Ausbildung selbständiger Charaktere durch Beseitigung jedes selbständigen Urtheils im vorhinein ausgeschlossen. — Doch sind die Erfolge der jesuitischen Erziehungsweise nicht zu verkennen. Die jesuitischen Schulen, gesteht Schmidt, waren die trefflichsten der damaligen Zeit und übertrafen alle übrigen katholischen Lehranstalten. Sie standen auf katholischem Boden viel höher, als die Sturm'schen auf protestantischem; es war deshalb auch natürlich, dass Sturm der jesuitischen Erziehung seinen Beifall zollte. „Ich freue mich, sagt Sturm, über dieses Institut aus zwei Gründen: erstlich, weil sie unsere Sache fördern, indem sie die Wissenschaft cultivieren; denn ich habe gesehen, welche Schriftsteller sie erklären und welche Methode sie befolgen, eine Methode, die von der unsrigen so wenig abweicht, dass es

scheint, allzu hätten sie aus unserer Quelle geschöpft; dann treiben sie uns zu großem Eifer und zu Wachsamkeit an, sie könnten sich sonst fleißiger erweisen und mehr wissenschaftliche Schulen bilden als wir." — Baco von Verulam sagt: „Was die Pädagogik anbelangt, so wäre es am kürzesten zu erklären: Nimm an den Schulen der Jesuiten ein Beispiel, denn es war noch nichts, was in Gebrauch gekommen ist, besser als diese. Vor allem billige ich die collegialische Erziehung. In den Collegien erzeugt sich unter den jungen Leuten ein größerer Wetteifer; da haben sie würdige Männer vor Augen, was Ehrfurcht erregt und die zarten Gemüther schon nach einem Muster bildet." Und Chateaubriand endlich spricht: „Das gelehrte Europa hat einen unersetzlichen Verlust an den Jesuiten erlitten. Die Erziehung hat sich seit ihrem Sturze nie mehr erholt. Sie waren bei der Jugend ganz besonders beliebt. Ihre höflichen Manieren benahmen ihren Lectionen den pedantischen Ton, welcher der Kindheit entgegen ist. Da die meisten ihrer Professoren Männer der Literatur waren, welche man in der Welt hochachtete, so glaubten die jungen Leute, mit ihnen in einer berühmten Akademie zu sein." Die Schul- und Erziehungsanstalten der Jesuiten verbreiteten sich bald über ganz Europa. Papst Julius III. ertheilte ihnen 1552 die Erlaubnis, überall Schulen anzulegen. Zunächst fand der Jesuitenorden in Portugal rasche Verbreitung, dann nach einigem Widerstande in Spanien, Frankreich und Deutschland. Von Wien, Köln und Ingolstadt verbreiteten sich die Jesuiten nach allen Richtungen und bemächtigten sich der Schulen und Universitäten Deutschlands. Im Jahre 1600 besaß der Orden 200 Schulen; im Jahre 1710 612 Collegien, 157 Pensionate oder Normalschulen, 59 Noviziate, 340 Residenzen, 200 Missionen und 24 Professhäuser, dazu noch 24 Universitäten, an welchen die Patres die akademischen Grade verliehen. So hat der Jesuitenorden durch fast zwei Jahrhunderte die Erziehung des katholischen Europa geleitet, bis er die Eifersucht der anderen Orden und durch seinen verderblichen Einfluss das Misstrauen der öffentlichen Meinung erregte. Im Jahre 1606 wurden die Jesuiten aus Venedig vertrieben, 1759 aus Portugal, 1762 aus Frankreich, 1767 aus Spanien, Neapel und 1768 aus Parma. Russland und Preußen gewährten dem Orden eine Zuflucht und Papst Pius VII. stellte im Jahre 1814 den Jesuitenorden wieder her. Doch wussten sich die Jesuiten trotz aller Regierungsmaßregeln in Österreich, Großbritannien, Belgien, Frankreich und in der Schweiz festzusetzen. Rasch stieg der Einfluß der Gesellschaft Jesu auf die Leitung der katholischen Kirche und erreichte seinen Gipfelpunkt in der bekannten Encyklika Pius IX. und in der Verkündigung der Unfehlbarkeit des Papstes vom 18. Juli 1870. Aus Deutschland wurde der Orden im Jahre 1872 und aus Frankreich erst kürzlich im Jahre 1880 wegen seiner staatsgefährlichen Tendenzen verbannt. So bewahrheitete sich an diesem gewaltigen Orden der prophetische Spruch seines dritten Ordensgenerals Franz Borgia: „Wie Lämmer haben wir uns eingeschlichen, wie Wölfe regieren wir, wie Hunde wird man uns austreiben, aber wie Adler werden wir wiederkehren."

Literatur: Reinhold, Brief, die Aufhebung der Gesellschaft Jesu betreffend. 1773. — Ellendorf, „Moral und Politik der Jesuiten". 1840. — Orelli, Wesen des Jesuitenordens 1646. — Bode, Das Innere der Gesellschaft Jesu. Leipzig 1847, 2. Auflage. — Wiskemann, Die Lehre und Praxis der Jesuiten 1858. — Julius, „Die Jesuiten", Leipzig 1854. — Weicker, „Das Schulwesen der Jesuiten nach den Ordensgesetzen", Halle, Waisenhaus 1863. — Wagmann, Jesuiten in Schmids Encyklopädie. Band 3. — Kelle, Die Jesuiten-Gymnasien in Österreich. Prag 1873. — R. Ebner, Beleuchtung der Schrift des Herrn Dr. Johann Kelle: „Die Jesuiten-Gymnasien 2c." Linz, Ebenhöch. — Duller: „Geschichte der Jesuiten." — Cornova: „Die Jesuiten als Gymnasialschulkinder." — M. von E.: „Die 31 Instructionen für Jesuitennovizen." — Protest: „Monatsblätter von Gelzer", 1867.

Indische Erziehung. I. Im Alterthum. Indien umfasst ein Gebiet von 70.000 Quadratmeilen mit 190 Mill. Einwohnern und ist die Wiegestätte aller Civilisation.

Was es geworden ist, dankt es der Natur und seinen Gesetzgebern und Religionsstiftern, aus denen die beiden großartigen Religions- und Weltanschauungssysteme des Brahmaismus und Buddhismus hervorgiengen. Nachdem die Jahrhunderte langen Eroberungskriege der Eingeborenen mit den Eingewanderten die Volkskraft der Inder gebrochen hatte, fiel es dem Priesterstande nicht schwer, den kriegerischen Theil der Bevölkerung, der während der Heldenzeit die erste Stelle eingenommen hatte, zurückzudrängen, zumal das erschlaffende Klima und die hohe Fruchtbarkeit in den neuen Wohnsitzen am Ganges ein ruhiges, der religiösen Beschauung und dem friedlichen Erwerb zugekehrtes Dasein mehr begünstigten, als ein Leben in Waffen. Der Priesterstamm der Brahmanen verdrängte die alte Naturreligion durch die pantheistische Emanationslehre von Brahma als Weltseele und hemmte die freie Kraftentfaltung des Volkes durch eine streng abschließende Kastenordnung, in welcher die Brahmanen selbst die erste Stellung einnahmen. Sie blieben die Bewahrer der Religion, die Träger der Künste und Wissenschaften, die Rathgeber der Regenten, Richter, Ärzte 2c. Ihre Ausbildung wurde mit besonderer Sorgfalt betrieben. Die zweite Kaste der Krieger und die dritte der Gewerbetreibenden, Kaufleute, Ackerbauer, wurden durch die Brahmanen unterrichtet, unter deren Anleitung sie auch die heiligen Bücher lesen durften. Ganz ohne Unterricht bleibt die vierte Kaste, eben so das weibliche Geschlecht. Nur die öffentlichen Tänzerinnen, die Bajaderen, welche die Tempelfeste verherrlichen sollen, wurden von Priestern im Lesen, Schreiben, in Musik, Gesang und Tanz unterrichtet. Aus dem Brahmaismus erstand im 6. Jahrhunderte v. Chr. der Buddhismus. Er vernichtete mit einem Schlag das brahmanische Weltsystem, indem er den Veden ihre heilige Kraft absprach und an die Stelle der Askese, der Opfer und des Reinigungsgesetzes eine Sittenlehre des Wohlwollens, der Milde und der Menschenliebe gegen alle Geschöpfe empfahl. Von der Tyrannei des nach den Gesetzgebungen des Manu eingerichteten, auf Beamten- und Polizeigewalt ruhenden königlichen Despotismus, sowie von der Qual des Gedankens einer Seelenwanderung nach dem Tode brachte der Buddhismus dem gedrückten Volke eine vollkommene Erlösung, indem er ein Auslöschen der individuellen Existenz in dem Nirvana oder dem Nichtsein in Aussicht stellte, wo der Mensch durch Erwerbung der höchsten Erkenntnis und durch Ausübung der vollkommensten Tugenden die ewige Ruhe ohne Auferstehung und Wiedergeburt finden könne. Aber in indische Anschauung gebannt, sah auch er nur in einer Flucht aus der Welt des Scheins und der Vergänglichkeit, in einem thatenlosen, vegetativen Dasein, in einem Ertödten der Leidenschaften und Begierden, in einem Leben voll Sanftmuth und passiver Tugend das höchste Ziel des Erdenwallens und den einzigen Weg zur Seligkeit. So konnte es geschehen, dass die Denk- und Lebensweise der Inder bis auf die Gegenwart hinauf unverändert sich erhielt, und dass dieses gesegnete und volkreiche Land die Occupation der Engländer ruhig über sich ergehen ließ. — Als Probe indischer Weisheit mögen folgende Sinnsprüche aus indischen Dichtungen hier Platz finden: „Was ist Gewinn? Mit Guten streben. Was ist Verdruß? Mit Dummen leben. Was ist Verlust? Gelegenheit verpassen. Was ist Tüchtigkeit? Von Recht und Pflicht nicht lassen. Wer ist ein Held? Der seinen Sinn besiegt. Wer die Geliebteste? Die, treu, uns nie betrügt. Was Reichthum denn? Was lernen und was wissen. Was Herrschermacht? Befehle schnell vollzogen wissen. Was Lust? Die Heimat nie verlassen müssen."

II. In der Gegenwart. Unter dem Einflusse der englischen Verwaltung ist das Eindringen europäischer Schulbildung und literarischer Kenntnisse in Indien ein so gewaltiges geworden, dass besorgte Gemüther bereits für Europa zu fürchten beginnen, wenn dereinst von Südasien aus, das an Zahl seiner Bewohner einem unerschöpflichen Ameisenhaufen gleicht, in unserer Heimat Orientalen mit den Landeskindern in Mitwerbung

treten sollten. — Das Schullocal in einer Volksschule für Hindukinder (Pâthâlâ) ist meist eine *Vorhalle*, bald eines Hindu-Tempels, bald einer Moschee, oder die Kinder kommen in das Haus des Lehrers. Die Lehrerwürde ist, wie Ämter, in einer bestimmten Familie erblich, oder ein Insasse aus einem Brahmanenkloster läſst sich während der Regenzeit in einem Dorfe als Lehrer nieder; auch Krämer und selbst arbeitsscheue Abenteurer verwerten ihre geringen Kenntnisse durch Eröffnung einer solchen Schule. Einige wenige Koranschulen höherer Ordnung erfreuen sich der Einkünfte aus alten Stiftungen, alle anderen Schulen der Eingeborenen werden aus den Honoraren der Eltern der Kinder erhalten. Der Knabe (Mädchen schickt man nicht zur Schule) tritt mit vollendetem sechsten Lebensjahre in die Schule. Beim Eintritte erlegt der Vater eine kleine Geldspende zu einem Opfer an *Saraswatü*, die Göttin der Weisheit; als Honorar bringt er täglich eine Handvoll Speisegetreide zur Schule. Eine Schule ist selten von mehr als zwanzig Schülern besucht, der Monatsverdienst der Lehrers stellt sich durchschnittlich auf zehn Mark oder das Doppelte des gewöhnlichen Taglöhners. Gelehrt wird Schreiben, Lesen und Rechnen. In den Städten lernen die Kinder auf eine schwarz gestrichene Holztafel mit einem Stifte aus Speckstein oder Kreide schreiben; auf dem Lande dient nach uralter Sitte der Finger, meist der Zeigefinger, als Schreibstift und feiner Sand zum Einzeichnen der Buchstaben. Ist das Alphabet eingeübt, dann werden in singendem Tone kleine Lesestücke eingelernt, zum fließenden Lesen bringt man es nicht. Im Jahre 1859 wurde zur Bestreitung der Ausgabe für das Schulwesen durch *Lord Stanley* eine *Schulsteuer* eingeführt, und gleichzeitig mit Einrichtung von Volksschulen und Lehrerseminaren nach europäischem Muster als Staatsanstalten vorgegangen. Jetzt beschließen in jedem Districte Ausschüsse aus Beamten und Eingeborenen über Vertheilung der Gelder und erstatten Vorschläge über anzustellende Lehrer. Alle verbesserten Volksschulen sind entweder direct von der Regierung gegründet und erhalten, oder doch von ihr subventioniert. — Gegenwärtig kann die *Gesammtzahl aller Schulen* auf 50.000 und die Schüleranzahl auf $1^1/_2$ Millionen angeschlagen werden, das rapide Steigen der Entwicklung des Schulwesens ist ersichtlich aus folgender

Tabelle der indischen Schulstatistik
für die Jahre 1852—1872.

Jahr	Zahl der Schulen aller Grade	Tägliche durchschnittliche Schülerzahl in allen Schulen.	Ausgaben für Schulzwecke	Verhältnis der Schulen zur Gesammtbevölkerung
1852	413	28,179	100,210	
1862	15,136	394,541	401,116	
1872	40,410	1.254,570	11,115,947	1 : 152

Außerdem gibt es 73 Lehrerseminare mit 3524 Zöglingen. Das Verhältnis der Schüler zur Gesammtbevölkerung ist noch immer sehr gering. In Deutschland besuchen 14 und 16 Procent der Gesammtbevölkerung eine öffentliche Schule, in Indien noch nicht ein Procent; zu berücksichtigen ist jedoch, dass in Indien kein Schulzwang besteht.

Literatur: E. *Schlagintweit*, Indien in Wort und Bild. Mit 400 Abbildungen.

Individualität. *Individuelle Erziehung*. Der Zögling ist vor allem ein einzelner Mensch, ein *Individuum*, d. h. ein nach persönlichen Eigenschaften, Anlagen, Dispositionen, Angelegtheiten und Neigungen durch und durch determiniertes Wesen,

dessen Eigenart schon deshalb alle Beachtung verdient, weil sie den Maßnahmen der Erziehung in gewissen Richtungen Schwierigkeiten entgegenstellt, während sie ihr in anderen Beziehungen fördernd entgegenkommt. Jeder Zögling hat Seiten, an denen er erfasst werden muss, um weiter gebracht zu werden. Wie der Unterricht an den Gedankenkreis, so hat die Erziehung an das Gemüth des Zöglings anzuknüpfen. Dieses besteht „aus Kenntnissen und Einbildungen, aus Entschließungen und Zweifeln, aus guten, schlimmen, stärkern, schwächern, bewussten und unbewussten Gesinnungen und Neigungen. Es ist anders zusammengesetzt bei dem gebildeten, anders bei dem ungebildeten Manne, anders beim Teutschen, als beim Franzosen, Engländer, Türken, Neger und Samojeden. Wie es zusammengesetzt sei, das bestimmt die Individualität des Menschen", an welcher die Erziehung bauen und bessern will. Abgesehen jedoch von diesen Rücksichten ist es eine Hauptaufgabe der Erziehung, die Individualität des Zöglings so viel als möglich unversehrt zu erhalten, denn es kann sich ihr ja nicht darum handeln, ein bloßes Exemplar der allgemeinen Gattung „Mensch", sondern vielmehr einen individuell bestimmten Menschen heranzuziehen, welcher die übrigen Exemplare zum allgemeinen Begriffe ergänzt. Der Erzieher lasse demnach der Individualität „den einzigen Ruhm unverkümmert, dessen sie fähig ist, nämlich scharf gezeichnet und bis zum Auffallenden kenntlich zu sein; er suche für sich eine Ehre darin, dass man an dem Manne, der seiner Willkür unterworfen war, das reine Gepräge der Person, der Familie, der Geburt und der Nation unverwischt erblicke". (Herbart.) Von diesem Gesichtspunkte aus müssen die verkehrten Erziehungsrichtungen des Pedantismus, Positivismus und Despotismus (s. „Barbarismen der Erziehung") zurückgewiesen werden, weil sie die Entwickelung der Individualität nicht aufkommen lassen. Es ist eine Schattenseite der Massenerziehung in Schulen und Pensionaten, dass die Individualität zu Gunsten uniformer Einrichtungen und einer durchschnittlich gleichen Behandlungsweise der Zöglinge keine volle Berücksichtigung erhalten kann. „Heil dem Manne, welcher in die Kunst, die Individualität mit der rechten Schonung zu behandeln, sich eingelebt hat, dass er, wie Cicero von Isokrates erzählt, „den einen mit Sporen antreibt, den andern mit dem Zügel zurückhält". Alles zur rechten Zeit, nie dem Kinde eine fremde Individualität aufzwingend, sondern wie Sokrates seine Ehre darin findend, dass aus einer und derselben Hand ein Plato, ein Xenophon, ein Aristipp, ein Antisthenes hervorgehen! Ein Ziel, welches als ein allgemeines und göttliches für alle Erziehung erst mit dem Evangelium der Welt aufgegangen ist". (Stoy.) — Die Individualität wird bestimmt: 1. durch die körperliche Beschaffenheit (Constitution) nach Alter und Geschlecht, Gesundheit oder Kränklichkeit, Naturell u. s. w.; 2. durch das Temperament (s. d.) als physiologische Resonanz, d. h. als Abhängigkeit der Seelenzustände von dem Nervensystem nach den beiden Richtungen der Energie und des Rhythmus derselben; 3. durch die besondere Richtung der natürlichen Anlagen, die sich durch die hervortretenden Neigungen und Geschicklichkeiten des Zöglings zu erkennen gibt; 4. durch das im Laufe der natürlichen Entwickelung und Erziehung Gewordene. Diese Momente bilden die natürliche Grundlage, an welche die Erziehung anknüpfen soll, um das Erziehungswerk in lückenloser Stufenfolge fortzuführen, überall an den natürlichen Entwickelungsgang des Kindes sich anlehnend und keine neue Bildung beginnend, bevor sie sich nicht von dem Gelungensein der nächst niedrigen überzeugt hatte. Für eine systematische Eintheilung menschlicher Individualitäten von pädagogischen Gesichtspunkten ist wohl kein Linné noch aufgetreten, obwohl bereits Comenius (Gr. Unt.- Lehre C. XII. 18 u. f.), Schwarz (Erziehungslehre II. 3. S. 576 u. f.) und Herbart (Werke X. S. 343 u. d. f.) eine solche Eintheilung versucht haben. Comenius unterscheidet sechs Haupttypen von Schülerindividualitäten: 1. Die

Scharfsinnigen, Lernbegierigen, Bildsamen, welche vor allem zu den Studien taugen; sie bedürfen nichts, als dass man ihnen den Nahrungsstoff der Weisheit darbiete; dann wachsen sie von selbst heran, wie die edlen Gewächse. Es bedarf allein der Vorsicht, dass man ihnen nicht gestatte, sich zu übereilen und dadurch vor der Zeit zu ermatten und hinzuwelken. 2. Jene, die zwar scharfsinnig sind, aber langsam und hiebei gefügig. Diese bedürfen nur der Anspornung. 3. Die Scharfsinnigen und Lernbegierigen, aber dabei Trotzigen und Verstockten. Solche sind gewöhnlich in den Schulen verhasst und sie werden meist aufgegeben; und doch werden aus ihnen oft die größten Männer, wenn sie nur recht behandelt werden, wie z. B. Themistokles. 4. Die Willfährigen und zugleich Lernbegierigen, aber Langsamen und Schwerfälligen. Man muss sich zu ihren Schwächen herablassen, indem man ihnen nichts Schweres aufbürdet, nichts Übertriebenes von ihnen verlangt, sondern mit ihnen vielmehr liebevoll Geduld hat, sie unterstützt, kräftigt und aufrichtet, damit sie nicht den Muth sinken lassen. 5. Jene, die schwachsinnig und überdies nachlässig und träge sind; auch diese können noch gebessert werden; nur darf nicht Hartnäckigkeit vorhanden sein; aber hier ist viel Klugheit und Geduld nothwendig. An der letzten Stelle sind die Schwachköpfe, die überdies noch von verkehrter und bösartiger Beschaffenheit sind, und gemeiniglich zugrunde gehen; auch hier darf man nicht völlig verzweifeln, sondern zusehen, dass wenigstens die Hartnäckigkeit bekämpft und beseitigt werde. — Zu einer allgemein gehaltenen pädagogischen Unterscheidung der Köpfe dürfte sich vielleicht der nachstehende Gesichtspunkt als zweckdienlich erweisen, welcher auf das Verhalten des Menschen gegenüber den Dingen als Gegenständen der Auffassung beruht. Diese Auffassung weilt nämlich mit Vorliebe entweder auf dem Besonderen (Einzelnen, Concreten), oder sie ist auf das Allgemeine gerichtet. Hiemit haben wir den Unterschied der empirischen und der speculativen Köpfe ausgesprochen, von denen jene mehr praktisch, diese mehr theoretisch sind. Missgriffe in dieser allgemeinen Unterscheidung der Kinderindividualitäten würden sich insbesondere bei der Standeswahl rächen; wie wenn man den speculativen Kopf für einen technischen, ausübenden Beruf, den Empiriker für einen theoretischen Beruf heranbilden wollte. — Ein belehrendes Beispiel von Individuenpädagogik bieten uns die Briefe und Berichte aus Herbarts Erzieherleben (Willmanns Ausg. I. S. 7).

Literatur: Cicero, De Orat. I, 25, 28; II, 20, 24; III, 9, vgl. Brut. c. 56. — Quintilian, Inst. I. 8. — J. Paul, Levana, §. 25. — Herbart, Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik. Sämmtliche W. X. 1. S. 343 ff. — Schleiermacher, Monologe, S. 26 — Benecke, Erziehung und Unterrichtslehre, §. 9. — Waitz, Pädagogik, S. 156 ff. — Schmidt Encykl., Schule der Erziehung. Berlin 1846. — Stoy, Encyklopädie, 2. Aufl. S. 104 u. a. — G. Banz, Grundzüge der Erziehungslehre §. 25—35.

Induction überhaupt ist die Gewinnung des Allgemeinen aus dem Besonderen durch Abstraction (s. d.), wobei wir schließen, dass dasjenige, was in mehreren miteinander wesentlich übereinstimmenden Fällen gilt, in allen Fällen, welche mit den vorigen wesentlich übereinstimmen, gelten werde; oder dass dasjenige, was von mehreren Individuen einer Classe ausgesagt wird, von der ganzen Classe ausgesagt werden könne. Man kann mehrere Arten des inductiven Verfahrens unterscheiden, und zwar: 1. Die vollständige Induction, wenn dasjenige, was man allgemein behauptet, für alle einzelnen Fälle einer Art oder für alle Individuen einer Classe speciell erwiesen worden ist; wenn man beispielsweise, wie Kepler es that, folgert, dass alle Planeten sich in Ellipsen um die Sonne bewegen, weil dies von Mars, Jupiter, Saturn und den übrigen Planeten bekannt ist — oder wenn man von sämmtlichen Königen Roms dasjenige behauptet, was sowohl von Romulus als von Numa Pompilius, als

auch von deren Nachfolgern sich behaupten läßt. 2. Die Induction durch Gleichheit des Schließens, wenn man einen Satz deshalb allgemein behauptet, weil man einsieht, dass er sich auf dieselbe Weise, wie er für einen oder einige Fälle dieser Art bewiesen wurde, auch für jeden anderen der unter die allgemeine Regel subsumirten Fälle darthun läßt. Von dieser Art sind die Inductionen der Mathematik, welche an einem einzigen besonderen Dreiecke, das man auf die Tafel zeichnet, einen allgemeinen Satz unter dem ausdrücklichen oder stillschweigenden Vorbehalte beweist, dass sich derselbe Satz auf dieselbe Weise auch an jedem anderen denkbaren Dreiecke darthun läßt. 3. Die unvollständige Induction durch einfache Aufzählung, so lange sich kein der daraus gefolgerten Regel entgegenstehender Fall (Instanz) ergibt (inductio per enumerationem simplicem, ubi non reperitur instantia contradictoria). Es ist dies eine Generalisation mehrerer in irgend einer Beziehung mit einander übereinstimmenden Erfahrungen, hervorgegangen aus der Gewohnheit unseres Geistes, zu erwarten, dass dasjenige, was wiederholt als wahr befunden wurde, ohne sich auch nur ein einzigesmal als unwahr erwiesen zu haben, unter allen Umständen als wahr gelten müsse. Dieser Schluss von vielen auf alle gibt allerdings nur Wahrscheinlichkeit, und man muss immer auf eine Widerlegung durch die Erfahrung gefaßt sein.

Das inductorische Verfahren hat der große englische Denker und Staatsmann John Stuart Mill auf vier Gesetze zurückzuführen versucht, welche er als die vier Methoden der experimentellen Forschung hinstellt. „Es gibt," sagt er, „zwei einfache und augenfällige Methoden, um von den Umständen, welche einer Naturerscheinung vorhergehen oder ihr folgen, diejenigen abzusondern, welche durch ein unveränderliches Gesetz damit zusammenhängen. Die eine besteht darin, dass man verschiedene Fälle, in denen die Naturerscheinung stattfindet, mit einander vergleicht; die andere, dass man Fälle, in denen die Erscheinung stattfindet, mit in anderer Beziehung ähnlichen Fällen vergleicht, worin sie nicht stattfindet. Diese zwei Methoden kann man beziehungsweise die Methode der Übereinstimmung und die Methode des Unterschiedes (Differenzmethode) nennen. Aus diesen beiden Grundmethoden leitet er vier besondere Regeln ab. I. Wenn zwei oder mehr Fälle einer zu erforschenden Naturerscheinung nur einen einzigen Umstand gemein haben, so ist nur der Umstand, in welchen alle diese Fälle übereinstimmen, die Ursache (oder die Wirkung) einer gegebenen Naturerscheinung (Methode der Übereinstimmung). II. Wenn ein Fall, in welchem die zu erforschende Naturerscheinung eintrifft, und ein Fall, worin sie nicht eintrifft, alle Umstände, mit Ausnahme eines einzigen, gemein haben, und dieser eine nur in dem ersten Falle vorkommt: so ist der Umstand, durch welchen allein die zwei Fälle sich unterscheiden, die Wirkung, oder die Ursache, oder ein nothwendiger Theil der Ursache der Naturerscheinung (Differenzmethode). III. Wenn zwei oder mehr Fälle, in welchen die Naturerscheinung stattfindet, nur einen Umstand gemein haben, während zwei oder mehr Fälle, in welchen sie nicht stattfindet, nichts als die Abwesenheit dieses Umstandes gemein haben: so ist der Umstand, in welchem die zwei Reihen von Fällen allein differieren, die Wirkung, oder Ursache, oder ein nothwendiger Theil der Ursache der Naturerscheinung. IV. Von irgend einer Naturerscheinung ziehe man denjenigen Theil ab, der durch frühere Inductionen als die Wirkung gewisser Antecedentien bekannt ist, der Rückstand (Rest) der Naturerscheinung ist die Wirkung der übrigbleibenden Antecedentien.

Die unvollkommene Induction durch einfache Aufzählung hat nur einen precären Wert, weil sie in beständiger Gefahr schwebt, durch einen einzelnen Fall widerlegt zu werden. Man ist nämlich nicht sicher, ob die behauptete Gleichförmigkeit der Ausdruck einer inneren Nothwendigkeit, oder ob sie das Ergebnis eines örtlichen oder zeitlichen

Zusammentreffens von Umständen sei, die sich unserer Auffassung entziehen. Wäre letzteres der Fall, so begehen wir einen Irrthum, wenn wir die fragliche Gleichförmigkeit generalisieren, d. h. wenn wir dieselbe auf Fälle ausdehnen, in denen jene begleitenden örtlichen und zeitlichen Umstände wegfallen. Der Irrthum kann durch spätere Erfahrungen widerlegt werden. Bisweilen können jedoch Jahrhunderte vergehen, bevor eine solche widerlegende Erfahrung in dem Naturlaufe sich einstellt, bevor z. B. ein schwarzer Schwan oder ein weißer Rabe sich zeigt. Bis dahin werden alle Schwäne für weiß und alle Raben für schwarz gehalten. Anders ist es jedoch, wenn mehrere durch einfache Aufzählung entstandene Inductionen in eine solche solidarische Verkettung eintreten, dass sie mit einander stehen und fallen, d. h. dass ein Einzelfall, der eine dieser Inductionen aufhöbe, auch die anderen zum Falle bringen würde. Da die Wahrscheinlichkeit, durch einen Einzelfall widerlegt zu werden, im umgekehrten Verhältnisse steht zur Anzahl der Einzelfälle, in denen sich die Induction bewährt hatte: so wird bei mehreren mit einander solidarisch verketteten Inductionen diese Wahrscheinlichkeit unendlich klein sein, weil die Anzahl der Einzelfälle, in denen sich dieses combinierte System verketteter Inductionen bewährt hatte, unendlich groß ist. Solidarisch verkettete Inductionen stützen einander gegenseitig. Gesetzt, die sämmlichen Sätze einer inductiven Wissenschaft stünden in diesem Verhältnisse solidarischer Verkettung, so müssen dieselben, obwohl aus unvollständigen Inductionen entsprungen, dennoch allmählich den Charakter der Allgemeinheit und Nothwendigkeit annehmen, weil die Wahrscheinlichkeit unendlich klein wird, dass ein Einzelfall eintreten werde, der dasjenige umstoßen könnte, was sich in einer unendlichen Anzahl von beobachteten Fällen bewährt hat. Die Lehrsätze der Mathematik befinden sich in dieser solidarischen Verkettung. Die ganze Mathematik stürzt ein, sobald auch nur ein einziger Fall bekannt würde, in welchem zweimal zwei nicht vier, sondern fünf wäre. Aber auch diejenigen Inductionen, die den Inhalt der eigentlichen „Naturgesetze" bilden, zeigen eine solche solidarische Verkettung. Dadurch unterscheiden sich eben Naturgesetze von bloßen Gleichförmigkeiten der Coexistenz und Sequenz: Lange noch, bevor der erste schwarze Schwan gesehen worden ist, müsste man auf ein solches Vorkommen und daher auf die Widerlegung des Satzes, dass alle Schwäne weiß sind, gefasst sein, denn das Zusammentreffen der weißen Farbe mit der übrigen Organisation des Schwanes beruht auf einem zufälligen Zusammentreffen, — ein schwarzer Schwan ist ein Gedanke, der mit keinem bekannten Naturgesetze streitet, unsere übrigen Inductionen durchaus nicht alteriert. Dass dagegen ein nicht unterstützter Körper nothwendig zur Erde fallen müsse, ist ein Naturgesetz, und wir können darüber beruhigt sein, dass Fälle eines wirklichen horizontalen Schwebens nicht eintreten werden. Denn eine einzige Beobachtung eines solchen horizontalen Schwebens würde nicht bloß das Naturgesetz vom freien Falle, sondern auch jenes von der Bewegung auf der schiefen Ebene, von dem Schwimmen und dem Gewichtsverluste eingetauchter Körper aufheben, ja er würde weiter das Gesetz der Erhaltung der Quantitäten der Materie bei der chemischen Verbindung, die Gravitation und der von ihr abhängigen Naturgesetze in Frage stellen.

Literatur: System der deductiven und inductiven Logik. Eine Darstellung der Principien naturwissenschaftlicher Forschung. Von John Stuart Mill. Ins Deutsche übertragen von J. Schiel. 2 Bände. Braunschweig. — Lehrbuch der formalen Logik. Für höhere Lehranstalten. Von Schulrath Dr. G. A. Lindner. Fünfte Auflage.

Instinct ist die durch philogenetische Vererbung begründete Fähigkeit zweckmäßiger Körperbewegungen und Verrichtungen ohne Dazwischenkunft der klaren Vorstellung. Die zweckmäßigen und scheinbar kunstvollen Verrichtungen der Thiere, das Spinnen der Spinnen, der Zellenbau der Biene, der Nestbau der Vögel u. s. f. kommen durch Instinct zu Stande. Das

Schwierige bei der Erklärung des Instinctes liegt darin, dass derselbe nicht durchgehends eine nach einem bestimmten Schema sich abhaspelnde mechanische Thätigkeit ist, indem er sich vielmehr der Eigenthümlichkeit der äußeren Verhältnisse bewunderungswürdig anschmiegt, also eine Art Intelligenz bei den Thieren vorauszusetzen scheint. Die Papierwespe z. B. verwendet zum Baue ihres Nestes eine aus Holzspänen und Wasser bereitete papierähnliche Masse; findet sie aber fertiges Papier, so zieht sie dasselbe allem anderen vor. Zur Erklärung dieser räthselhaften, für das Verständnis selbst des menschlichen Seelenlebens so wichtigen Erscheinung genügen uns drei Thatsachen: 1. Eine gewisse körperliche Organisation, welche das Gelingen bestimmter Thätigkeiten ermöglicht und begünstigt, für sich jedoch noch keineswegs erklärt, wie z. B. der Spinnapparat der Spinne. 2. Eine ursprünglich mechanische Reflexthätigkeit, wodurch der körperliche Apparat auf Veranlassung äußerer Reize überhaupt in Thätigkeit geräth, jedoch vorläufig in plumper, häufig unzweckmäßiger Weise. 3. Eine successive Accommodation der Instinctthätigkeit an die gegebenen äußeren Umstände durch Bildung dunkler Vorstellungen in jenem Nervencentrum, welches die reflectorische Thätigkeit von den Empfindungsnerven auf die Bewegungsnerven hinüberleitet. Die Instinctthätigkeit ist nämlich theils eine gelingende, theils eine misslingende, je nachdem sie den besonderen Verhältnissen des Ortes und der Zeit angepasst ist oder nicht. Die gelingende Thätigkeit ist für das Individuum mit Lust-, die misslingende mit Unlustgefühlen verbunden. Da die Erfolge, beziehungsweise Nichterfolge der Instinctthätigkeit Gegenstand einer sinnlichen Wahrnehmung werden, so wird sich die Vorstellung von Lust und Unlust auch mit diesen äußeren Wahrnehmungen verknüpfen und es ist eine natürliche Folge, dass das Thier, um der letzteren zu entgehen, sich den Verhältnissen, welche die misslingende Thätigkeit begleiteten, ab- und jenen Umständen zuwendet, welche das Gelingen der Thätigkeit und hiemit die subjective Lustbefriedigung herbeiführen. Dies geschieht nicht auf dem Wege bewusster Urtheile, sondern auf jenem fortdauernder Versuche, welche durch allmähliche Eliminierung des Unrechten endlich das Rechte herbeiführen. So tappt der Blinde, eine Sache suchend, ohne deutliches Bewusstsein herum, bis er dieselbe findet. Durch das allmähliche Finden des Rechten bilden sich Gewohnheiten heran, welche desto fester werden, je beschränkter der Kreis von Lebensverhältnissen ist, in dem sich die instinctartig handelnden Thiere befinden. Auf diesem Wege erlernt das Thier ungemein schnell die zweckmäßigsten Bewegungen, welche zur Wahrung der Balance, zum Gehen, Kriechen, Schwimmen, Klettern u. s. w., zur Auffindung, Aufnahme und Verarbeitung der Nahrung, zum Schutz nach außen, zur Abwehr von Schädlichkeiten und zur Fortpflanzung des Geschlechtes dienlich sind. Es braucht bloß in Folge äußerer Reize in den Bewegungsmechanismus einzugreifen, die hiedurch hergebrachten Erfolge den äußeren Umständen anzupassen, was um so leichter ist, da dieser Bewegungsmechanismus ja ohnehin schon für einen bestimmten Kreis äußerer Bedingungen, wie z. B. für das Schwimmen im Wasser oder das Fliegen in der Luft eingerichtet ist. — Zwischen dem äußeren Sinnenreiz und der zweckentsprechenden Körperbewegung legt sich also bei diesen Thieren eine dunkle Vorstellungsthätigkeit dazwischen, welche die sinnliche Wahrnehmung mit der ihr erfahrungsmäßig am besten entsprechenden Instinctthätigkeit vermittelt. Es findet hiebei allerdings eine scheinbare Auswahl zwischen mehreren offenen Möglichkeiten des instinctiven Handelns statt, allein diese Auswahl ist auf einen so kleinen Kreis von Modificationen der Thätigkeit des Bewegungsapparates beschränkt und die Verbindung bestimmter äußerer Umstände mit den für sie zweckmäßigsten Bewegungscombinationen durch die zahllosen Wiederholungen einer langjährigen philogenetischen Einübung eine so innige geworden, dass wir es hier mit einer mechanischen Association zwischen Empfindungsreiz und Bewegungscombination, keineswegs

aber mit der überlegenden Auswahl eines möglichen Wollens und Handelns zu thun haben, wie sie der eigentlichen Intelligenz zukömmt.

Dem Triebe (s. d.) gegenüber charakterisiert sich der Instinct dadurch, dass er nicht allein zum Begehren, sondern auch zur Befriedigung desselben hinführt, indem der äußere Antrieb von selbst, ohne Dazwischenkunft der Intelligenz, die zur Befriedigung des Triebes hinführenden zweckmäßigen Bewegungen des leiblichen Organismus loslöst. In der Menschenwelt finden wir in allen Sphären der niederen Sinnlichkeit Ansätze des Instincts, dessen Thätigkeit zwar durch die Dazwischenkunft des überlegenden Verstandes mehr oder weniger verdeckt, nirgends aber völlig verdrängt wird. In der Wahrung der Balance und bei den Locomotionsbewegungen handeln wir wohl durchgehends instinctiv. Die Anmuth, welche gewisse Bewegungen, wie z. B. beim Tanze, bei der Action des Redners und bei der Wahrung des geselligen Anstandes umgibt, beruht wesentlich auf dem Ausschlusse selbstbewusster Überlegung d. h. auf der Unmittelbarkeit des Instincts; denn diese Bewegungen werden sofort eckig und unsicher, sobald die Intelligenz dazwischentritt. Bei der Aufnahme der Nahrung haben wir uns allerdings vom natürlichen Instincte sehr weit entfernt, indem wir die Nahrungsmittel chemisch prüfen und zubereiten und ihre Einführung in den Mund bei unseren Tafeln ästhetisch zu veredeln suchen; allein sobald der Bissen in den Mund gebracht ist, bleibt sein weiteres Schicksal der Instinctthätigkeit überlassen. Andere Instincte, wie z. B. den der Naturheilkraft, haben wir bis auf die vereinzelten Erscheinungen gewisser Naturdoctoren gänzlich eingebüßt. Doch finden wir, dass besonders einfache Naturmenschen in Bezug auf die Zuträglichkeit der Nahrungsstoffe, ja sogar der Heilmittel durch den Instinct ganz gut geleitet werden. Dem Instincte folgend, haben wir unsere Kleidung der Witterung und dem Klima mit solcher Exactheit angepasst, dass die neuen hygienisch-wissenschaftlichen Untersuchungen nur die Zweckmäßigkeit dieser Anpassung erklären, neue Vorschriften über Bekleidung jedoch kaum darzuthun vermögen. Am ungestörtesten waltet noch der Instinct in den geselligen Beziehungen der Menschen, namentlich in Bezug auf unsere Sympathien und Antipathien, auf Liebe und Hass. Warum wir diesem beim ersten Anblicke hold, jenem bei der ersten Begegnung abhold sind, vermögen wir uns keineswegs zu erklären. Ob wir mit diesem physiognomischen Instincte jedesmal das Richtige treffen, ist allerdings fraglich; bei manchen Personen, insbesondere bei Frauen, Kindern und einfachen Naturmenschen ist dies unverkennbar der Fall; bei anderen ist der Instinct durch die klügelnde Überlegung bereits im hohen Grade getrübt. Am entschiedensten sieht man das Walten des persönlichen Instincts auf dem Gebiete der Geschlechtsliebe. Unter allen Individuen des anderen Geschlechtes findet der Einzelne die ihm subjectiv am meisten zusagende Persönlichkeit mit großer Sicherheit und oft mit blitzartiger Raschheit heraus und hält an dieser einen Persönlichkeit oft mit solcher Entschiedenheit fest, dass es für ihn in dem Bereiche des ganzen Geschlechtes keinen Ersatz für dieselbe gibt. Die Instincte der Selbsterhaltung, der Mutterliebe, der Scham brauchen bloß erwähnt zu werden.

Dem Instincte der Thierwelt entspricht bei dem Menschen der Tact. Dieser ist eine durch Übung erworbene Fähigkeit, bei gegebener Veranlassung zum Handeln ohne lange Überlegung das Rechte zu treffen.*) Er äußert sich im geselligen Umgange als Leichtigkeit und Natürlichkeit des Benehmens und bei verschiedenen praktischen Verrichtungen, immer jedoch mit Rücksicht auf die Beurtheilung durch andere. Der Tact ist also gleichsam ein durch Übung erworbener, gesellschaftlicher Instinct. Das anständige Benehmen eines Knaben kann nur natürlich,

*) „Tact" in diesem Sinne ist herzuleiten von „tactus", Getast, als Feinheit des Gefühles und nicht zu verwechseln mit „Tact" als Zeitmaß in der Musik.

jenes eines Mannes kann tactvoll sein. Wie sich beim Instinct die durch den thierischen Organismus präformierten zweckentsprechenden Bewegungen den jeweilig vorliegenden Umständen unbewusst anschmiegen, so besteht der Tact eben darin, allgemeine Grundsätze auf Einzelfälle mit Leichtigkeit anzuwenden. So gibt es selbst einen sittlichen Tact, welcher die ewigen Gesetze der Moral mit der Mannigfaltigkeit der vorliegenden besonderen Verhältnisse glücklich und leicht zu vermitteln versteht. Nirgends tritt uns dieser sittliche Instinct entschiedener entgegen, als in dem Dämonium des Sokrates, in dieser inneren Stimme, die sich als eine „warnende göttliche Kundgebung" in seinem Innern vernehmen ließ, und mittelst welcher er sich in schwierigen Lebenslagen glücklich zurechtfand. Wenn derselbe Sokrates den Rath ertheilt, sich der Orakel zu bedienen, wenn man sich besser helfen lassen will, als es nach menschlicher Weisheit möglich ist: so möchten wir die Deutung dieses mystischen Rathes weniger auf eine göttliche Offenbarung, als auf jenes feine Tactgefühl beziehen, das sich der Mensch in der Atmosphäre des sittlichen Wollens und Handelns allmählich erwirbt.

Der Erziehungstact, bisweilen auch Erziehungstalent, genannt ist die gehörige Anwendung allgemeiner Erziehungsgrundsätze auf gegebene Einzelfälle, gleichgiltig, ob man sich jener Grundsätze bewusst ist oder nicht. In der Erziehungskunst, wie in jeder Kunst überhaupt, kann nur dasjenige in Regeln gebracht werden, was allgemein ist, d. h. was einer Mehrheit von Einzelnfällen gemein ist, nicht aber jenes, was einem besonderen Einzelnfalle eigenthümlich zukommt. Wo also die Regel aufhört, dort fangt der Tact an. Viele Personen, insbesondere Frauen besitzen einen feinen, durch natürliche Psychologie vermittelten, erzieherischen Tact ohne jedes Bewusstsein pädagogischer Gesetze und ohne sich darüber Rechenschaft geben zu können, was sie thun — einen wahren Erziehungsinstinct. (Siehe den Art.: Unbewusstes Vorstellungsleben.)

Institutserziehung. Alumnatspädagogik. Haus und Schule sind die beiden, allgemein verbreiteten Veranstaltungen, in denen die heranwachsende Menschheit ihre Erziehung findet. Sobald die Schulzeit beginnt, theilen sich beide in die Erziehung des Kindes. Natürliche und sociale Bedürfnisse besonderer Art haben zu einer dritten Art von Erziehungsanstalten geführt, welche die Functionen des Hauses und der Schule in sich vereinigen, und daher eine ungetheilte Erziehung vermitteln, es sind dies die Erziehungsanstalten im engeren Sinne, die Institute, Alumnate, Internate. Als derlei Bedürfnisse, die zu speciellen Erziehungsanstalten geführt haben, wären zu nennen. 1. Das Bedürfnis, den Kindern eine bessere, intensivere Erziehung zu geben, als es die Verhältnisse des Elternhauses zu thun im Stande sind. Dies ergibt das Pensionat, wo Zöglinge durch Erzieher vom Fache gegen Entgelt Erziehung und Unterricht erhalten. Diese Anstalten nehmen nach dem Alter und Geschlechte der Zöglinge, nach dem Stande der Eltern und nach den Grundsätzen, welche die Erziehung leiten, mannigfache Formen an. Sehr gewöhnlich sind die Töchterpensionate, weil die Rücksichten auf das weibliche Geschlecht eine innigere Verbindung zwischen Erziehung und Unterricht, wie sie eben die Anstalt bietet, besonders wünschenswert machen. 2. Vorzeitiger Verlust der Eltern. Dies ergibt das Waisenhaus, welches als eine Humanitätsanstalt seine Berechtigung in sich trägt. 3. Verwahrlosung der ersten Erziehung durch unglückliche Schicksale des Kindes. Dies ergibt die Rettungsanstalt mit vorwiegend humanitärem Charakter, daneben auch die Besserungsanstalt (Correctionshaus). 4. Rücksichten auf den künftigen Lebenslauf, wie bei militärischen und klerikalen Erziehungsanstalten und bei Lehrerbildungsanstalten dort, wo sie Internate sind. 5. Geistige Schwäche des Kindes, wie bei Idiotenanstalten. 6. Mangel eines der beiden höheren Sinne; dieser führt zur Errichtung von Taubstummen- und Blindenanstalten,

da der Mangel eines der höheren Sinne den Charakter der Erziehung wesentlich ändert. — Das Institut hat mit der Familie mehrere Züge gemein; namentlich die vollständige Lebensgemeinschaft und das Abhängigkeitsverhältnis der Zöglinge von dem Haupte der Anstalt; dagegen tritt bei Instituten die allzugroße Anzahl der Zöglinge auf, welche eine innigere Durchdringung des Anstaltslebens erschwert, als äußeres Hemmnis und der Mangel jenes gewaltigen natürlichen Bandes, welches bei der Familie als Gemeinschaftlichkeit der Abstammung, Blutsverwandtschaft und als die auf ihrem Boden erwachsende Familienliebe solche Wunder thut, als innere Schranke hervor. Das Institut hält nicht so fest zusammen, wie die Familie; der Institutsverband dauert auch zeitlich nicht so lange, wie das Familienband und entbehrt der Stetigkeit des letzteren. Im Institut trifft das Kind einen ganz fremden Kreis von Umgang und Erfahrung, der sich auf die ersten so wichtigen Eindrücke des Lebens nicht ohne weiters anschließt, so dass das in die Anstalt eintretende Kind erst einen Assimilationsprocess seines Bewusstseins durchzumachen hat, der mit manchen Gefahren verbunden ist; ja bisweilen lassen sich die beiden Welten des Hauses und der Anstalt mit einander gar nicht recht verschmelzen. Dauert das Anstaltleben längere Zeit, so kehrt das Kind nicht selten als Fremdling ins Elternhaus zurück; dagegen lassen sich auch die wohlthätigen Seiten des Institutslebens nicht verkennen. „Diätetische Regelmäßigkeit und Einfachheit, gymnastische Frische, intensiver, den Schülerindividualitäten wohl angepasster, in mannigfachen Übungen wohl assimilirbarer Unterricht, Verstärkung der Führung durch weise Benutzung des corporativen Elements, stille Vorbereitung auf die bunten Einflüsse und Versuchungen des Lebens" sind es, worauf ihr Übergewicht ruht. Zu den unvermeidlichen Unvollkommenheiten größerer Erziehungsanstalten (Pensionate) gehört die Vielheit der Erzieher und Aufseher, welche der Einheitlichkeit und Innigkeit der Erziehung im Wege stehen. Die Abnützung der Autorität durch den beständigen Umgang mit den Zöglingen, der Hinwegfall der wohlthätigen Einwirkungen des Familienlebens, das Umsichgreifen des Bösen, welches in einem Gemisch junger Leute immer besser gedeiht, als das Gute, und welches dem Einzelnen eine Menge Gefahren und Versuchungen bereitet; die Nothwendigkeit einer intensiven Aufsicht, um diese Gefahren zu bannen und Unordnungen zurückzuhalten, so wie das Lästige dieser Aufsicht — und endlich die Einseitigkeit der Erziehung, welche die größere Abschließung von den Erziehungseinflüssen des Lebens und die Einförmigkeit der Institutsordnung mit sich bringt. Am gewichtigsten werden diese Bedenken, wenn der leitende Gedanke, welcher die Erziehungsanstalt ins Leben rief, kein anderer ist, als die Abschließung gegen den Zeitgeist und die Zeitbewegung, da eine solche Erziehung gegen den Grundsatz der Culturgemäßheit (s. d.) in grober Weise verstößt. Da der Geist der Zeit in derlei Anstalten selbst bei verschlossenen Thüren eindringt, und wenn nicht früher, so doch nach dem Austritte aus einer solchen Anstalt den Zögling erfasst: so tritt an diesen früher oder später die peinliche Aufgabe heran, sich mit dem Geiste und der Cultur seiner Zeit gut oder übel abzufinden, d. h. die mit solchen Opfern zustande gebrachten Resultate der Institutserziehung ganz oder theilweise über Bord zu werfen. Wie tief übrigens das Institutsleben sinken kann, geht aus der Schilderung des großen Rectors von Rugby, Thomas Arnold, hervor, der sechs Hauptübel desselben aufzählt; diese sind: 1. sinnliche Gottlosigkeit, wie Trunkenheit und andere zugleich mit ihr in der heiligen Schrift verbotene Dinge; 2. herrschende Übung der Falschheit, wenn Lügen beständig von der Mehrzahl geredet und von allen geduldet werden; 3. systematische Grausamkeit oder, wenn dieses Wort zu stark ist, Misshandlung der Schwachen und Einfältigen (Pennalismus), so dass ein Knabe ein elendes Leben hat, wenn er nicht einen Theil des Geistes der Roheit und der Verfolgung, die er rund umher wahrnimmt, sich aneignet; 4. einen Geist thätigen Ungehorsams, Hass aller Autorität

und Lust am Brechen von Regeln, einfach weil es Regeln sind; 5. allgemeine müßige Arbeitsscheu, wenn jeder so wenig als möglich thut und der Ton der Schule jeden Versuch des Fleißes oder Fortschritts bei Einzelnen niederschreit; 6. einen Geist der Genossenschaft im Bösen. — Auch die Lehrerbildungsanstalten wurden ursprünglich als geschlossene Anstalten oder Internate gestiftet und die Mehrzahl der Lehrerseminare Deutschlands ist es zur Stunde noch. Die Erziehung in diesen Internaten ist allerdings eine kräftigere und kann bei tüchtiger, aufgeklärter Leitung derselben zu Resultaten führen, welche bloße Externate kaum aufweisen können, Allein die Abgeschlossenheit gegen den Zeitgeist und die lebendigen Strömungen der Cultur, in welche derlei Internate schließlich gelangen, vertragen sich nicht mit der modernen Auffassung des Volksschullehrerthums. Deshalb sind Österreichs Lehrerbildungsanstalten, deren Schöpfung erst in das eben verflossene Decennium fällt, durchgehend Externate.

Literatur: Stoy, Encyklopädie. Von der Alumnatspädagogik I. S. 227. — Schmid, Encykl. unter Art. „Alumnat und Erziehungsanstalt". — Pestalozzi, Bericht an die Eltern und das Publicum über den Zustand und die Einrichtungen der Pestalozzischen Anstalt. Werke Th. 11.

Intensität des Unterrichts. Der Unterricht kann sich im allgemeinen entweder über eine große Fülle und Mannigfaltigkeit von Gegenständen ausbreiten, wobei es ihm vor allem darauf ankommt, alles zu berühren und nichts auszulassen; oder er kann es hauptsächlich darauf anlegen, aus der unerschöpflichen Fülle des Stoffes einzelne typische Objecte herauszugreifen, um an der eingehenden Beschäftigung mit diesen einzelnen Objecten gleichsam als Repräsentanten ganzer Gruppen die Erkenntnis der übrigen zu erschließen; im ersteren Falle wirkt der Unterricht mehr extensiv, im letzteren mehr intensiv. Wir geben der intensiven Ausbreitung einzelner Lehrobjecte vor der extensiven Verflachung des Unterrichts entschieden den Vorzug. Denn das Jacotot'sche Wort: „Alles ist in allem", enthält ein gutes Stück Wahrheit in sich. Wer ein Lesestück richtig aufzufassen gelernt hat, wird auch alle übrigen gut auffassen; wer eine einzige Pflanze nach allen ihren Bestandtheilen gründlich begriffen hat, wird auch alle übrigen leicht begreifen; wer in der Hydrostatik das archimedische Princip und das Gesetz von den communicierenden Gefäßen begriffen, versteht die ganze Hydrostatik; wer den Satzbau einer Periode einsieht, hat die ganze Satzlehre erfasst. Während der extensive Unterricht auf eine encyklopädische Vollständigkeit des Wissens ausgeht, mit welcher seine Adepten durch die kurze Zeit, während welcher sie dasselbe mit dem Gedächtnisse festzuhalten vermögen, bei Prüfungen und ähnlichen Schaustellungen prunken, verzichtet der intensive Unterricht in vorhinein auf eine solche Vollständigkeit und auf jede Systematik, und sucht sich in einzelne, passend gewählte (typische) Wissensobjecte zu vertiefen, um allen ihren Beziehungen nachzugehen und in ihnen gleichsam die Natur aller übrigen Dinge zu erschöpfen. Es ist leicht einzusehen, dass der intensive Unterricht viel nachhaltiger wirkt als der extensive, so sehr auch die herrschende Strömung der Modepädagogik vom Gegentheil zeugt. Denn das flüchtige Berühren einer unabsehbaren Menge von Wissensgegenständen, bei deren keinem man länger verweilt, und zu denen man nicht mehr wiederkehrt, weil immer neues und neues uns weiter zieht, gleicht dem Gange durch eine Bildergalerie, wobei man kein einziges Bild gründlich studiert und daher ebenso gescheit herauskommt, als man eintrat. Viel mehr Nutzen hätte man von der Sache gehabt, wenn man zwei bis drei Gemälde mit Außerachtlassung aller übrigen eingehend betrachtet hätte. Das eben ist der große Vorzug des intensiven Unterrichts, dass er der Auffassungskraft des Schülers (Gedächtnis und Verstand) unverlierbare Anhaltspunkte bietet, und daher ein Unterricht auf die Dauer und fürs Leben ist, während der extensive, fortschrei-

tende Unterricht Früchte anlegt, die bei der geringsten Erschütterung abfallen, daher auch die Prüfungszeit nicht lange überdauern, daher die allgemeine Klage, dass Jünglinge, die so viel studiert haben, nachträglich so wenig wissen. Im Lehrplane nimmt es sich allerdings hübsch aus, wenn alles in demselben vorkommt, die Mathematik bis zu den höheren Gleichungen und den Determinanten, die Physik bis zur Spectralanalyse, die Geschichte complet, die Naturgeschichte systematisch, so dass dort auch nicht ein einziger Krieg, hier auch nicht eine einzige Art fehlt; die Schulverwaltung und das Schulprogramm kann sich dessen freuen; nicht so der Schüler; denn dieser hat vor lauter Übersättigung die Lust am Lernen verloren. Dies constatieren die competentesten Stimmen. So Fröhlich in seinen trefflichen „pädagogischen Bausteinen!" „Wer Gelegenheit hat, viele Schulen zu besuchen und die Sicherheit der Kenntnisse bei den Schülern zu erforschen, bemerkt auf den ersten Blick, dass die Schule an Übersättigung krankt. Das große Gebiet des Wissens kann der schwache kindliche Geist nicht fassen, überblicken und bewältigen, seine Lernkraft und Lernzeit wird übermäßig beansprucht (ein vierstündiger Unterricht ist ein an den Kindern begangenes Unrecht), der Schüler mit häuslichen Arbeiten überschüttet, die Wiederholung erschwert und versäumt; der Geist kommt, gebeugt von der Bürde des todten Ballastes, zu keinem selbständigen Aufschwunge; — folglich muss nach der Schulzeit das meiste wieder verschwinden." Und Scheibert in seiner Schrift: „Das Gymnasium und die höhere Bürgerschule" fügt hinzu: „So verlieren denn nothwendig die Schüler nach und nach alle Lust am Lernen, jeder Trieb zur freien Selbstthätigkeit wird durch dies immerwährende Treiben und Drängen erstickt, Ekel an jedem Wissen ist die Folge, scheues Ausweichen und furchtsames Benehmen vor dem immer tadelnden und strafenden Lehrer, Lug und Trug vor dem nie befriedigten, das sind die Früchte, die in der Überladung der Schüler, wenn auch nicht ihre Wurzel, so doch reiche Nahrung haben. So ist denn wirklich die Behauptung wahr, dass sich unsere Schüler keineswegs überarbeiten, denn ihnen ist der Arbeitstrieb genommen." — Doch muss zugestanden werden, dass sich die specielle Methodik der Gegenwart allmählich einer intensiveren Bearbeitung der einzelnen Lehrfächer zuwendet, wie die „Naturbilder" in Physik und Naturgeschichte, die „Charakterbilder" in Geographie und Geschichte darthun. In dieser Beziehung sind besonders anzuführen: Lüben, Anweisung zu einem methodischen Unterricht in der Thierkunde und Anthropologie. 3. Aufl. 1874, und in der Pflanzenkunde 4. Aufl. 1865; Cüger, Geschichte der Physik und Grundzüge der Physik; Berthelt, Chemie für Schulen und zum Selbstunterrichte; Arendt, Lehrbuch der unorganischen Chemie; Grube, Charakterbilder; Maurer, geographische Bilder; Kappe, Erzählungen aus der Geschichte für den ersten Unterricht; Dietlein, Bilder aus der Weltgeschichte u. a. (Man vergleiche den analogen Artikel: „Didaktischer Formalismus und Materialismus.)

Interesse. Interesse = das Gegentheil der Gleichgiltigkeit und das Gegenstück der Begierde — die einem Gegenstande dauernd zugekehrte Aufmerksamkeit. Das Interesse sieht dem Gegenstande nicht gleichgiltig zu, es widmet sich demselben, aber es begehrt ihn nicht, obwohl es Keime vielfacher Begehrungen in sich trägt; denn die Begierde ist auf etwas Künftiges, das Interesse auf etwas Gegenwärtiges gerichtet. Psychologisch genommen ist das Interesse eine Vorstellungsmasse, welche den Knotenpunkt eines mit innerer Regsamkeit ausgestatteten Reihengewebes bildet. Darum wendet sich das Interesse am liebsten Gegenständen zu, welche in unserem Bewusstsein verwandte Vorstellungsmassen und Vorstellungsreihen aufregen, welche durch den Reichthum ihrer inneren gegenseitigen Beziehungen nicht sofort zur Ruhe kommen, sondern längere Zeit in Spannung bleiben, daher unsere Aufmerksamkeit „fesseln";

ferner solchen Gegenständen, welche in einer Reihe von Veränderungen begriffen sind, denen unsere Aufmerksamkeit bald begleitend, bald zuvorkommend nachgeht. Ein Räthsel, ein wissenschaftliches Problem ist spannend und ebendeshalb interessant; aber auch das Spiel eines Springbrunnens mit einer durch den Strahl hinaufgeworfenen und stets wieder herabfallenden Kugel kann interessant sein. Das den wirklichen Veränderungen zuvoreilende Interesse bricht in Begehren und Wollen aus, wenn es die Geduld verliert und die erwarteten Veränderungen durch eigenes Zuthun herbeizuführen bemüht ist. So wird das Interesse zum Antrieb oder Motiv für ein mannigfaches Begehren, Wollen und Handeln und bildet überall den Übergang zu diesen. Es ist nicht denkbar, dass der Mensch zum Wollen oder Handeln übergehe, ohne dass ein Interesse vorausginge für jene Veränderungen, die er durch sein werkthätiges Handeln herbeizuführen sucht. Eben deshalb erhält der Begriff des Interesses eine hervorragende Bedeutung für Erziehung und Unterricht und steht bei Herbart nicht mit Unrecht im Vordergrunde der pädagogischen Untersuchungen. Ein Interesse wecken, heißt an die Stelle gleichgiltiger Ruhe lebendige Regsamkeit setzen, die zu einem vielfachen Wollen hinführt und daher schon vom Standpunkte der Idee der Vollkommenheit an und für sich ein Element der Sittlichkeit ist. Eine noch höhere Bedeutung für den Erziehungszweck hat jedoch die Vielseitigkeit des Interesse, wenn nämlich die Empfänglichkeit des Zöglings für die thätige Dahingabe an die Gegenstände seines Interesse in den mannigfaltigsten Richtungen geweckt worden ist. Vielseitigkeit des Interesse ist das untrügliche Kennzeichen eigentlicher Bildung, der Gegensatz gegen die natürliche Roheit, welche nur an dem Nächsten, Handgreiflichen, Sinnlichen Antheil nimmt, die beste Schutzwehr gegen das Auftreten stürmischer Affecte und gefährlicher Leidenschaften, die wahre Gemüthsverfassung für die sittliche Überlegung.

Interesse und Unterricht. Der Unterricht soll interessant sein, er setzt also Interesse voraus; allein — und dies ist die wichtigere Seite dieses Verhältnisses — er führt das Interesse herbei und wirkt eben dadurch erziehend. Allein nicht ein einzelnes, an einem bestimmten Gegenstande klebendes Interesse soll er wecken oder fördern, er soll vielmehr die Vielseitigkeit des Interesse, diese allgemeine Vorbedingung der Sittlichkeit anregen. Man kann nach Herbart sechs Hauptclassen des Interesse unterscheiden, welche durch den Unterricht angeregt werden sollen: 1. Das empirische Interesse, welches der Erfahrung als solcher zugekehrt ist, und an dem Einzelnen hängen bleibt; hieher gehört das Interesse der Anschauung und Mittheilung; — 2. das speculative Interesse als Forschungslust, die dem Zusammenhange der Dinge nachgeht und sich zu allgemeinen Begriffen erhebt; 3. das ästhetische Interesse als Geschmack am Schönen, welcher zu den Anschauungen und Begriffen Urtheile des Vorziehens und Verwerfens hinzufügt; 4. das sympathetische Interesse als Theilnahme an den Menschen, insbesondere an ihren Gemüthszuständen, wie sie durch den Umgang als Mitfreude und Mitleid und Gemeinschaftlichkeit der Bestrebungen zum Vorschein kommt; 5. das sociologische (gesellschaftliche) Interesse, welches sich der Gesellschaft und ihren einzelnen Gruppen, also den verschiedenen Parteien, Classen, Ständen, Sprach- und Glaubensgenossenschaften zuwendet und die gesellschaftlichen Widersprüche auszugleichen bestrebt ist; 6. das religiöse Interesse, welches das Verhältnis des Einzelnen zum Weltganzen und dessen Urheber, Gott, als „Religion“ ins Auge fasst. Diese sechs Hauptclassen des Interesse lassen sich schließlich auf zwei Hauptquellen zurückführen: Erkenntnis und Theilnahme. „Die Erkenntnis ahmt, was vorliegt, nach im Bilde; die Theilnahme versetzt sich in anderer Empfindung.“ Der Hervorgang der sechs Interessenclassen aus diesen zwei Quellen ist aus folgendem Schema ersichtlich:

Interesse
der

Erkenntnis,			**Theilnahme** an		
a) reine		b) werthschätzende	a) den Menschen		b) Gott
der Erfahrung,	des Denkens,	des Geschmackes,	dem Einzelnen,	der Gesellschaft,	
1.	2.	3.	4.	5.	6.
empirisches,	speculatives,	ästhetisches,	sympathisches.	sociologisch,	religiöses Interesse.

Von diesen formalen Interessenclassen sind zu unterscheiden die inhaltlich bestimmten Interessenkreise, welche eben so verschieden sind, wie die Hauptrichtungen, in denen sich das menschliche Bewusstsein nach den biographischen Schicksalen der Einzelnen entwickelt. So der Interessenkreis des Malers, des Mathematikers, des Geizigen, des Wollüstlings, des Astronomen, des Antiquitätenhändlers u. s. f. Das Interesse, das der Unterricht erregt, soll vielseitig sein nicht bloß in inhaltlicher, sondern auch in formaler Richtung, d. h. es sollen alle sechs Arten des Interesses durch denselben geweckt werden. „Wenn ein Kind die mannigfaltigen Gegenstände der Erfahrung, also Sachen und Begebenheiten, aufzufassen und so seinen Besitz an Kenntnis der Thatsachen mit Eifer zu vermehren strebt, so ist die Wissbegierde oder das empirische Interesse thätig, dies ist z. B. der Fall, wenn der Lehrer dem Kinde eine Erzählung oder ein Märchen, eine Fabel, ein Gedicht vorträgt, ihm eine Vorstellung vom Schnee, vom Gewitter, von einer Rose, vom Schulhause, von einem Lama, von Abraham, Odysseus, Barbarossa, Robinson, von einer Familie oder Gemeinde beibringt, so dass der Zögling diese Gegenstände als Bilder, als concrete Grundlage in sich aufnimmt, ohne sie aber einem eingehenden Denken zu unterwerfen. Geschieht dieses letztere, frage ich nach dem Causalitätsverhältnis, den Bedingungen und dem Bedingten (Grund und Folge, Ursache und Wirkung, Zweck und Mittel), frage ich: wodurch? woher? woraus? was entsteht aus diesem oder jenem? warum? was folgt daraus? wozu? womit? also z. B. wodurch entsteht der Schnee? wodurch das Gewitter? — wozu dient das Schulhaus? — warum fing Robinson das Lama? — welche Mittel wendete Robinson an, um nach seiner Heimat zurückzugelangen? — aus welchem Grunde unternahm Barbarossa mehrere Züge nach Italien? — — so tritt eine denkende Betrachtung der Objecte ein und ich suche sie in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit und ihren Beziehungen zu einander kennen zu lernen: — es ist das speculative Interesse (das Denken) in Wirklichkeit. Betrachte die Naturgegenstände mit dem Maßstabe des Schönen und die Menschen mit dem des Guten; untersuche ich z. B., wie die Farben und Formen der Rose so zusammenpassen, dass sie in uns Wohlgefallen erregen; unterscheide ich in den Handlungen Abrahams oder Odysseus das Rechte vom Unrechten, das Gute vom Bösen, fälle ich Urtheile über den Wert ihrer Handlungen, so ist das ästhetische und das moralische Interesse (der Geschmack und das sittliche Urtheil) rege. Da nun eine sittliche Handlung das höchste Wohlgefallen in uns weckt, so kann man beide Interessen auch kurz mit dem Ausdrucke ästhetisches Interesse im weiteren Sinne bezeichnen." So wird das Interesse der Erkenntnis in dreifacher Richtung rege. Allein auch jenes der Theilnahme muss geweckt werden. „Wird in uns durch wirklichen oder idealen Umgang mit beseelten (Menschen) oder beseelt gedachten Wesen (Thieren) Theilnahme für sie erweckt, hängt unser Herz an ihnen, z. B. an der Rose, am Lama, an Robinson, an Abraham, an

Odysseus, so ist das sympathetische Interesse in uns lebendig (Theilnahme oder Mitgefühl). Wird dasselbe so erweitert, dass es sich auf eine menschliche Vereinigung, z. B. Familie, die Gemeinde, die Schule, den Staat u. s. w. bezieht, so entsteht Gemeinsinn, Bürgersinn, Patriotismus, oder das gesellschaftliche (sociale) Interesse. Wenn wir unsere Abhängigkeit von einem höchsten Wesen und unsere Ohnmacht ihm gegenüber, sowie die Sehnsucht nach der Verwirklichung unserer Ideale durch höhere Hilfe empfinden, wie z. B. Abraham, als er einen Altar baute, so ist das religiöse Interesse (der Glaube, die Liebe und das Vertrauen der Menschen zur Gottheit oder die Frömmigkeit) in Wirksamkeit." (Dr. G. Fröhlich, Erziehungsschule.) Die Gesammtheit dieser formalen Arten des Interesses nach den beiden Hauptrichtungen der Erkenntnis und Theilnahme ist das, was Herbart die Vielseitigkeit des Interesses nennt.

Israelitische Erziehung. Die Schicksale des auserwählten Volkes bieten uns das glänzendste Beispiel einer eigenthümlich vertieften, die ganze Persönlichkeit erfassenden nationalen Erziehung. Die Nationalität der Hebräer ist nicht eine linguistische, wie die der modernen Culturvölker, sie ist eine ethnographisch-theokratische d. h. sie klebt nicht an irgend einer Muttersprache und an dem Schatze der in derselben niedergelegten eigenthümlichen Geistesproducte, sondern sie besteht in dem Bewusstsein der gemeinschaftlichen Abstammung und den auf derselben basierenden Stammeseigenthümlichkeiten, dann in jener Verquickung politischer und religiöser Einrichtungen, welche in der Vorstellung eines politischen National-Gottes gipfelt und in dem Begriffe der Theokratie zuspitzt. Diese eigenartige politisch-theokratische Nationalität ist unabhängig von Sprache und Vaterland, hält sich dagegen frei von der Blutsvermischung mit anderen Volksstämmen und bewahrt mit religiöser Treue die Überlieferungen der alten Sitte, darum sehen wir dieselbe bei der vaterlandslosen Zerstreuung des Judenvolkes über alle Territorien und Staaten unangetastet fortbestehen und sich gegen die Umgangssprache gleichgiltig verhalten. Deutsche, polnische, französische, spanische Juden stimmen ungeachtet dieser Sprachverschiedenheit mit einander in einer zahllosen Reihe von Stammeseigenthümlichkeiten und Anschauungen überein; sie sind in erster Linie Juden und dann erst Deutsche, Franzosen, Polen, Spanier. Dagegen halten sie fest an dem alten Glauben und seiner Sitte. In dem System der israelitischen Erziehung ist — wie Rosenkranz sagt — Gott selbst der Pädagoge. Sein Wille ist im „Gesetze" geoffenbart, und dem Gesetze muss sich der Mensch unbedingt unterwerfen. Das Volk Israel ist daher das spezifisch pädagogische Volk, das sich Jehova erzieht und welches er so erzieht, dass es auf alle Subjectivität Verzicht leisten und allem Egoismus entsagen lernen soll. Der Einzelne geht hier nicht in seiner Familie, seinem Stande, seinem Volke, seinem Staate, sondern in seinem Gotte auf. — Die Verehrung und Hochhaltung Gottes wurde schon in der israelitischen Kindererziehung streng beobachtet. Die Israeliten zogen ihre Kinder in der Zucht und Vermahnung zum Herrn auf und deshalb war auf die Frage: wie mag ein Jüngling schuldlos wandeln? die einzige einfache und schöne Antwort: wenn er sich hält nach Gottes Wort. Das von Gott gegebene Gesetz ist die Grundlage des sittlichen, religiösen, wissenschaftlichen und staatlichen Lebens, daher also auch die Grundlage der Erziehung, welche bei den Israeliten eine patriarchalische ist d. h. sie fällt dem Hause zu, dessen Leben religiöse Gesetze streng regeln. Der Vater ist der Priester des Hauses. Da die Juden sich als das Volk Gottes betrachten, so bekommt auch das weibliche Geschlecht eine höhere Bedeutung als bei den übrigen Völkern des Alterthums — das jüdische Weib erfreut sich einer viel größeren Freiheit und Selbständigkeit, als die Frauen anderer Völker des Alterthums. — Die physische Abhärtung und die dahin führende Gymnastik der Griechen fehlten bei den Israeliten; dagegen wurde die sittliche Erziehung,

die weder Stock noch Ruthe verschmähte, um so mehr gepflegt. Die Achtung der Kinder gegen die Eltern war sehr groß und harte Strafen dictierte das Gesetz für kindlichen Ungehorsam, ebenso wurde dem Alter überhaupt mit Ehrfurcht begegnet und es galt die Vorschrift: „Vor einem grauen Haupte sollst du aufstehn und das Alter ehren." — Der Unterricht des israelitischen Kindes beschränkte sich auf das Haus, der Vater war der Lehrer der Knaben, die Mutter die Lehrerin der Mädchen. Die Verpflichtung des Vaters war es, die Kinder mit den religiösen Vorschriften bekannt zu machen und sie zu einem gesetzlichen Leben anzuleiten, daher erstreckte sich der Unterricht zunächst auf Gesetzübung und auf die Kenntnis der Geschichte der Vorzeit, später erst kam das Lesen und Schreiben an die Reihe. Außerdem unterwies der Vater den Sohn noch in seinem Handwerke, da es Sitte war, dass der Sohn des Vaters Geschäft erlernte. Vom 12. Jahre an war der Sohn dem Gesetze überall unterworfen, vom 13. wurde er als Jüngling betrachtet und mit dem 20. begann die Verpflichtung zum Kriegsdienste, die mit dem 60. Jahre endete. Ein Hauptmittel der Erziehung bildete auch die Musik, denn sie gab dem religiösen Leben dieses Volkes eine größere Weihe. Die einzigen höheren öffentlichen Bildungsanstalten der Israeliten waren die Prophetenschulen, welche von Propheten geleitet wurden und deren Hauptgegenstände Poesie und Gesang bildeten. — In der assyrischen und babylonischen Gefangenschaft ging der Nationalgeist und die bisher selbständige geistige Entwickelung Israels verloren. Deshalb suchte man nach der Rückkehr aus dem Exil die strenge Beobachtung der Gesetze einzuführen und sorgte für das richtige Verständnis der heiligen Schriften. Es entstanden viele Synagogen (jüdische Bethäuser und Judenschulen), welche die Aufgabe hatten, die Jünglinge zu bilden und das Volk in der Schrift zu unterweisen; Jerusalem allein hatte über 400 Synagogen. Für die Ausbildung der Rabbinen entstanden die Rabbinenschulen in Jerusalem, Alexandria und Babylon. Diese Schulen waren jedoch in ihren religiösen Ansichten sehr verschieden und begünstigten das sich stark ausbreitende Sectenwesen. — Mit der zweiten Zerstörung Jerusalems verloren die Juden ihre politische Nationalität, behielten aber dessenungeachtet ihre ethnographische und religiöse Eigenart bei. Ihre Cultur feierte in dem Christenthum eine neue wesentlich geläuterte Auferstehung. In der Gegenwart sind die gesetzlichen und socialen Schranken, welche die Isolierung des Judenthums aufrecht hielten, durch die ausgesprochene Emancipierung der Juden gefallen und geht die Verschmelzung derselben mit den anderen Schichten der Gesellschaft langsam, aber sicher vorwärts.

Italienisches Volksschulwesen. Bis auf die jüngste Zeit hinauf, welche Italien mit der Freiheit und Einheit auch die Befreiung von der Priesterherrschaft brachte, lag das Volksschulwesen gänzlich darnieder. Das Land der ältesten Universitäten und der herrlichsten Kunstwerke hatte die erbärmlichste Volksschule. Vor der Freiwerdung Italiens waren 70% der Militärpflichtigen ohne alle Schulbildung, und noch im Jahre 1872 gab es nach dem Berichte des General Torre 58% Analphabeten unter denselben. Die Proclamierung der Freiheit und Einheit konnte die Culturzustände in einem durch tausendjährige Priesterherrschaft so arg heruntergekommenen Lande wie Italien nicht mit einem Schlage umgestalten, und dies um so weniger, da die Freiheit daselbst nicht wie anderwärts durch einen inneren weltgeschichtlichen Drang, durch eigenes Zuthun des Volkes allmählich erworben und erstritten wurde, sondern demselben unvermuthet wie eine reife Frucht in den Schoß fiel. Es fehlte hier einfach an einem vermittelnden Übergange, indem beispielsweise Sicilien plötzlich aus den Händen des Despotismus in den Constitutionalismus, so zu sagen mit beiden Füßen hineingesprungen ist. Das Brigantenthum und das durch ein südliches Klima begünstigte träge Dahinleben ist noch nicht genugsam beseitigt. Die Culturzustände der schönen Halbinsel werden am besten durch die eigenthümlichen Justiz-

verhältnisse illustriert, welche Hellwald in seiner bekannten Culturgeschichte nachstehend schildert: „In den Gefängnissen befinden sich über 80.000 Personen in Untersuchungshaft. Es gibt Gefangene, welche sich durch acht, zehn, ja zwölf Monate in der Untersuchungshaft befinden wegen — Herumvagierens, darunter eine Menge von Kindern, die eingesperrt sind, weil sie beim Vagabundieren betroffen wurden, oder sich nicht ausweisen konnten, wo sie Unterkunft genießen. Die statistische Übersicht der in Italien durchschnittlich im Jahre verübten Verbrechen bietet freilich wenig erfreuliches. Wir zählen jährlich an 3000 Mordthaten, an 30.000 schwere Verletzungen, an 4000 Raubanfälle, an 5000 Einbrüche und Diebstähle. Das heiße Blut des Italieners entschuldigt allerdings in etwas die zahlreichen Mordthaten und die überaus zahlreichen schweren Verletzungen. Die Justiz wird in ihrem Gange vielfach durch die Camorra, die geheime Verbindung von Verbrechern, behindert. Was für Sicilien die Maffia ist, das ist für das übrige Italien die Camorra. Man kann annehmen, dass über 200.000 Personen der Camorra angehören, die neben bei bemerkt ihre eigene Sprache hat."

Unter diesen Verhältnissen muss das von Natur aus so gesegnete Land für die Cultur erst allmählich erobert werden. Diese Aufgabe fällt naturgemäß der Volksschule zu. Sie wird die Gefängnisse lichten, die Straßen sicherer machen, das heiße italienische Blut kühlen, den Aberglauben bannen, die Massen dem Gewerbsfleiße und dem bürgerlichen Wohlstande zurückgeben, die Talente des hochbegabten Volkes dem Culturzwecke dienstbar machen. Der Anfang hiezu geschah sofort nach der Befreiung des Landes. Der Unterricht, der früher ausschließlich in der Hand der Mönche und Priester war, wurde säcularisiert, so dass gegenwärtig sogar der Religionsunterricht an vielen Volksschulen von den weltlichen Lehrern besorgt wird. Auch in Italien ist die Schule nach der neueren Gestaltung der Dinge, insbesondere seit dem Gesetze vom 15. November 1859 und dem Reglement von 15. September 1860 eine unter der weltlichen Aufsicht des Staates gestellte Gemeindeanstalt. Die Gemeinden können die Elementarlehrer jedes Jahr wählen und entlassen. Nur wenn einer ein legales Diplom besitzt und seine Pflichten lobenswert erfüllt, kann er bei der Wiederwahl dann zwei Jahre im Amte bleiben; wird er ein drittesmal gewählt, dann gilt seine Anstellung auf 6 Jahre. Die Regierung beabsichtigt indessen dieses Wahlsystem aufzuheben und die Anstellung und Abberufung nur vom Staate abhängig zu machen. Als Schulbehörden fungieren Provinzialschulräthe, an deren Spitze Präfecte stehen. Die allgemeine Schulpflichtigkeit vom 6. bis 12. Lebensjahre ist wohl ausgesprochen, aber nicht durchgeführt, da man sich scheut, zwangsweise vorzugehen, um den Unterricht nicht verhasst zu machen. Der Elementarunterricht ist in vier Jahre getheilt und umfasst zwei Stufen, die höhere und die niedere, eine jede aus zwei Classen bestehend. In jeder Gemeinde, deren Seelenzahl 500 übersteigt, ist die Gründung einer Knaben- und einer Mädchenschule der niederen Stufe geboten. Die Gemeinden, welche über 4000 Einwohner zählen, sind zur Gründung einer vollständigen Knaben- und Mädchenschule verpflichtet. In den Marktflecken, deren Bevölkerung nicht 500 Seelen erreicht, beschränkt sich die Verpflichtung auf die Errichtung einer gemischten Schule für beide Geschlechter, wenn wenigstens 50 schulpflichtige Kinder da sind. Die Gehalte der Lehrer sind gesetzlich festgestellt und gehen stufenweise von 500 Franken bei der untersten Classe der Dorfschulen bis 1200 Fr. bei der ersten Classe der städtischen, doch beabsichtigt der Unterrichtsminister den Minimalgehalt successive bis auf 1000 Franken zu erhöhen. Der Gehalt der Lehrerinnen kann gegenüber dem der Lehrer um ein Drittel verringert werden. Außer den öffentlichen Volks- oder Municipalschulen gibt es zahlreiche Privatschulen, Abendschulen für Erwachsene und Sonntagsschulen. Die Lehrerbildungsanstalten führen den Namen Normal- oder Magistralschulen. Sie umfassen einen dreijährigen Cursus; die zwei ersten Jahre bereiten zur Ertheilung des Unterrichtes in den untern Elementarschulen vor, das

letzte für die höheren Classen. Unterrichtsgegenstände sind Religion und Moral, Pädagogik, italienische Sprache, Aufsatz-(Composition)-Lehre, Rechnen, Geometrie und Buchführung, die Anfangsgründe der physikalischen und Naturwissenschaften und die Grundsätze der Gesundheitslehre, Kalligraphie, Zeichnen, Choralgesang. Bei den Mädchenschulen kommt noch dazu der Unterricht in den Handarbeiten, bei einigen männlichen Anstalten auch der jedoch unobligate Unterricht in der Landwirtschaftslehre. Bei den Lehramtsprüfungen sind Moral und Zeichnen keine obligaten Gegenstände; nur wer das s. g. Normalpatent erwerben will, hat sich der Prüfung auch aus diesen Fächern zu unterziehen. Zur Aufnahme in die Normalschule müssen die Mädchen volle 15 Jahre und die Knaben volle 16 Jahre alt sein; überdies ist eine Aufnahmsprüfung nöthig. Fast mit allen Normalschulen ist eine vierclassige Elementarschule verbunden, in welcher die Zöglinge an bestimmten Tagen in das Unterrichten unter der Leitung des Professors der Pädagogik eingeführt werden. Ebenso sind mit den meisten Anstalten Internate verbunden.

Die Volksbildung nimmt in Italien von Norden nach Süden ab. Im Mittel kommt daselbst eine Schule auf 600 Einwohner. Nach den Jahresberichten von 1872/73 hatte Italien 115 Normalschulen und Lehrerseminarien, 18.243 öffentliche Knabenschulen, 1228 gemischte Schulen, 3892 Privatknaben-, 3982 Privatmädchenschulen, 1293 gemischte Privatschulen, 1099 Kleinkinderschulen, 9809 Abendschulen und 4743 Sonntagsschulen. Die Zahl der Lehrer beläuft sich auf beiläufig 39, die der Lehrerinnen auf 10.000 Im Staatshaushalt für 1876 waren für den Unterricht 21, für den Krieg 190, für die Marine 37, für die Justiz 32 Millionen Lire eingestellt. Gegenwärtig bestehen im ganzen 47.000 Elementarschulen, darunter 38.000 öffentliche und 9000 private. Seit dem Jahre 1870 sind 9000 Schulen neu errichtet worden.

Dessenungeachtet liegt die Volksschule und der Schulbesuch in Italien noch ziemlich im argen. Beides wurde neuestens durch das Gesetz vom 15. Juli 1877 geregelt, welches den Volksschulunterricht für das ganze Reich als obligatorisch erklärt. Allein die einclassigen Schulen, in denen lediglich Lesen und Schreiben, sowie die Anfänge des Rechnens gelehrt und geübt werden, bilden die weitaus größere Mehrzahl der Schulen, ganz besonders in den Gegenden mit überwiegend ländlicher Bevölkerung. Immerhin findet der obligatorische Volksschulunterricht ein Heer von 47.000 (37.000 öffentlichen und 10.000 privaten) geschulten Lehrkräften vor, zu denen Lehrer und Lehrerinnen ein nahezu gleiches Contingent, nämlich je 23.000 Köpfe stellen. Hiebei ist besonders hervorzuheben, dass die Bildung des weiblichen Geschlechts, die früher außerordentlich vernachlässigt war, heute mit regerem Interesse gepflegt wird. Die Zahl der Mädchenschulen hat sich in den letzten 10 Jahren fast verdoppelt. Wie gering übrigens das Bildungsbedürfnis des Volkes noch gegenwärtig ist, dafür gibt der Umstand Zeugnis, dass noch immer weit über die Hälfte der Kinder nicht zur Schule gehen. Diesen Umstand sucht ein Fachmann dadurch zu erklären, dass es in Italien eine nicht ganz geringe Anzahl sehr armer ländlicher Gemeinden gibt, in denen weder ein Schulhaus, noch ein Lehrer existiert. Ferner sind in denjenigen städtischen und ländlichen Gemeinden, in denen Schulhaus und Lehrer existieren, die Räumlichkeiten des ersteren und die Anzahl und Qualität der letzteren absolut ungenügend für die Anzahl der schulpflichtigen Kinder. Auch ist die größte Anzahl der ländlichen Gemeinden derart weitläufig gebaut, dass, selbst wenn das Schulhaus noch so günstig gelegen ist, doch für sehr viele Kinder die große Entfernung den Schulbesuch im hohen Grade erschwert. Endlich ist es in den ausgedehnten ländlichen Gemeinden und ebenso auch in den größeren Städten unmöglich, eine wirksame Controle über den Schulbesuch durchzuführen; namentlich würde hier die Ausführung der in dem Gesetz von 1877 gegen die Eltern und Vormünder, die ihre Kinder nicht zur Schule schicken, angedrohten Strafen auf unübersteigliche Hindernisse stoßen. — Endlich verdient noch als charakteristische Erscheinung der Zeit hervorgehoben

zu werden, dass der Gemeinderath der Stadt *Rom* die *Abschaffung des obligatorischen Religionsunterrichts* in den Gemeindeschulen beschlossen habe; derselbe soll künftig nur facultativ auf Verlangen der Eltern und außerhalb des Stundenplans ertheilt werden. Dessen ungeachtet stehen noch gegenwärtig an 16.000 geistliche Personen (Priester, Mönche und Nonnen) im Schuldienste.

Kant. *Imanuel Kant*, ein universeller Geist, König und Gesetzgeber im Reiche des Gedankens, wie es der große Königsberger Weise war, kann an dem Problem der Erziehung nicht theilnahmslos vorübergehen. Obwohl seine eigentliche Leistung auf dem Gebiete der *Philosophie* zu suchen ist, der er auf Jahrhunderte hinaus ihre Grundlagen und Ziele aufgezeigt hatte: so war doch sein Interesse nicht minder der Erziehung zugekehrt. Gesteht er doch ausdrücklich: „Hinter der Education steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur, und es ist entzückend, sich vorzustellen, dass diese immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden, dass man diese in eine Form bringen kann, die der Menschheit angemessen ist; dies eröffnet uns den Prospect zu einem künftigen glücklichen Menschengeschlechte." — Im Jahre 1724 (22. April) als Sohn eines ehrsamen Sattlermeisters in Königsberg geboren, war er während seines achtzigjährigen Lebens nie mehr als 10 Meilen über das Weichbild seiner Vaterstadt hinausgekommen. Seit 1740 besuchte er daselbst die Universität, habilitierte sich, nachdem er 9 Jahre Hauslehrer gewesen war, 1755 an derselben als Docent, wurde 1770 ordentlicher Professor der Logik und Metaphysik daselbst und starb 1804. Als Universitätslehrer beherrschte er das gesammte Gebiet der damaligen Wissenschaft; denn neben seinem philosophischen Lehrfache hielt er noch Vorlesungen über Logik, Metaphysik, Physik, physische Geographie, Anthropologie, Pädagogik, Naturrecht, Moral und natürliche Theologie. Seine bahnbrechenden Gedanken sind niedergelegt in seinen drei Hauptwerken: *Kritik der reinen Vernunft*, — *Kritik der praktischen Vernunft*, — *Kritik der Urtheilskraft*; sein System ist *skeptischer Kriticismus*; denn die theoretische Kritik der *reinen* Vernunft schließt mit dem Eingeständnis, dass wir an das Absolute, Unwandelbare, Ewige, welches hinter der Erscheinungswelt liegt, mit unserem Erkenntnisvermögen nicht hinein können, indem unser Vorstellen in den Formen von *Zeit*, *Raum* und *Causalität* gebannt ist. Was wir jedoch auf *theoretischem* Wege durch *Speculation* nicht ergründen können, das können wir auf *praktischem* Gebiete erschaffen durch unsere *Willensfreiheit*. Die drei großen Principe: *Gott*, *Freiheit* und *Unsterblichkeit*, welche den Inhalt aller Philosophie bilden, lassen sich nach Kant theoretisch nicht erweisen, aber es ist ein Postulat der praktischen Vernunft, an dieselbe zu *glauben*. — Kants *Moralprincip* ist der „*kategorische Imperativ*" der Pflicht! Erfülle deine Pflicht um der Pflicht willen;

oder anders gefaßt: Handle so, dass deine Maximen fähig seien, allgemeine Gesetze zu werden. Zwar leugnet Kant nicht, dass zur Vollkommenheit des Menschen die Glückseligkeit mitgehöre. Aber seine Glückseligkeit zu befördern, kann unmittelbar niemals Pflicht, noch weniger ein Princip aller Pflicht sein. Das oberste Gut ist die Sittlichkeit. Die sittliche Pflichterfüllung ist der absolute Endzweck alles menschlichen Handelns, die Glückseligkeit höchstens ein Mittel zum Zweck; die sittliche Pflichterfüllung ist zugleich der Grund der menschlichen Vollkommenheit, die Glückseligkeit ist die Folge dieses Grundes. Der Mensch also, der pflichtmäßig handelt, muss glückselig sein. Da der Endzweck des Menschen in der Sittlichkeit liegt, so muss auch das letzte Ziel der Erziehung eben nur in derselben gelegen sein. Diese absolute Wiederaufrichtung des Sittlichkeitszweckes gegenüber allen Glückseligkeits- und Opportunitätsbestrebungen der Zeit und gegenüber allen untergeordneten Erziehungszwecken, als da sind: Entwicklung der Anlagen und Kräfte, Nationalität, Cultur u. dgl., ist das große Verdienst Kants, welches auch der Pädagogik zugute kommt. Wie weit seine Zeit von der Anerkennung dieses obersten Erziehungszweckes entfernt war, sah Kant recht gut ein, indem er sich äußert: „Wir leben im Zeitpunkte der Disciplinierung, Cultur und Civilisierung, aber noch lange nicht in dem Zeitpunkte der Moralisierung. Bei dem jetzigen Zustande der Menschen kann man sagen, dass das Glück der Staaten zugleich mit dem Elende der Menschen wachse. Und es ist noch die Frage, ob wir im rohen Zustande, da alle diese Cultur bei uns nicht stattfände, nicht glücklicher, als in unserem jetzigen Zustande sein würden. Denn wie kann man Menschen glücklich machen, wenn man sie nicht sittlich und weise macht?" Die Form der Sittlichkeit ist aber bei Kant die Selbstbestimmung nach unwandelbaren allgemeinen Grundsätzen, im Gegensatze zu der den Menschen beherrschenden Neigung. Darum betont er vor allem den Gehorsam als Schule der sittlichen Selbstbestimmung. Der Gehorsam ist nach ihm ein doppelter, ein absoluter, der sich dem Willen des Lehrers unbedingt unterwirft, und ein freiwilliger, der im Vertrauen zu ihm und in der Einsicht wurzelt. Dieser ist nothwendig wegen des Charakters, aber auch jener, weil der Mensch als Staatsbürger den Gesetzen gehorchen muss, wenn sie ihm auch nicht gefallen. Der Gehorsam des angehenden Jünglings ist unterschieden von dem Gehorsam des Kindes. Er besteht in der Unterwerfung unter die Regeln der Pflicht. Aus Pflicht etwas thun, heißt der Vernunft gehorchen. Ein zweiter Hauptzug in der Gründung des Charakters bei Kindern ist Wahrhaftigkeit. Sie ist der Grundzug und das wesentliche eines Charakters. Ein Mensch, der lügt, hat gar keinen Charakter, und hat er etwas Gutes an sich, so rührt dies bloß von seinem Temperamente her. Ein dritter Zug im Charakter eines Kindes muss Geselligkeit sein. Es muss auch mit anderen Freundschaft halten und nicht immer für sich allein sein. Kinder sollen sich vorbereiten zu dem süßesten Genusse des Lebens. Kinder müssen auch offenherzig sein und so heiter in ihren Blicken, wie die Sonne. Das fröhliche Herz ist allein fähig, Wohlgefallen am Guten zu empfinden. Eine Religion, die den Menschen finster macht, ist falsch; denn er muss Gott mit frohem Herzen und nicht aus Zwang dienen. Was die freie Cultur der Geisteskräfte betrifft, so unterscheidet Kant die unteren und die oberen Gemüthskräfte und verlangt, dass die unteren nur in Rücksicht auf die oberen cultiviert werden, z. B. das Gedächtnis in Rücksicht auf die Beurtheilungskraft und die Einbildungskraft zum Vortheile des Verstandes. Verstand, Urtheilskraft und Vernunft sind die oberen Seelenkräfte. Den Verstand erklärt er bei dieser Gelegenheit als die Erkenntnis des Allgemeinen, die Urtheilskraft als die Anwendung des Allgemeinen auf das Besondere und die Vernunft als das Vermögen, die Verknüpfung des Allgemeinen mit dem Besonderen einzusehen. Kant steht nämlich noch auf dem Boden der alten Lehre von den Seelenvermögen, mit denen er, wie mit realen Mächten, rechnet. Diese Ansicht

wurde bekanntlich erst durch Herbart überwunden. Dennoch begnügt er sich auch hier keineswegs mit Schlagwörtern, sondern geht überall auf das concrete der Sache ein. So wird z. B. der Verstand als das Vermögen des Allgemeinen dadurch geübt, dass man theils aus einer Fülle von Einzelnheiten das Gemeinsame heraushebt, theils umgekehrt das gefundene Allgemeine auf das Einzelne anwendet. — Kant hat uns kein selbständiges Lehrgebäude der Pädagogik hinterlassen. Seine von Ring herausgegebene Schrift über Pädagogik enthält eine Fülle trefflicher Bemerkungen über einzelne pädagogische Thesen, steht aber außer Zusammenhang mit seinen großen philosophischen Principien. Doch trat durch ihn die Pädagogik in eine enge Verbindung mit der Philosophie. Seine Schüler Niemeyer, Schwarz, Stephani und Greiling, Weiller und V. E. Milde haben die Pädagogik auf Grundlage Kant'scher Anschauungen unter Zugrundelegung der nunmehr veralteten Theorie der Seelenvermögen systematisch darzustellen versucht. — Von Kants Werken ist noch die „Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft" und die „Anthropologie" hier zu erwähnen.

Literatur: Ring, Kant über Pädagogik. — J. Kant, Sämmtliche Werke. 8 Bde. Leipzig 1867—69. — J. Frauenstädt, Imanuel Kant. Lichtstrahlen aus seinen Werken. Leipzig. 1872. — K. Fischer, Kant's Leben und Grundlage seiner Lehren. Heidelberg. 1860. — J. Kant, Ueber Pädagogik. Bearb. v. O. Willmann. Leipzig. — J. Kant, Ueber Pädagogik. Herausgegeben von Th. Vogt. Langensalza 1878.

Karl der Große und der Heilige (742—814) „dieses zum Glänzen und Verwunden und zum Verblenden scharf geschliffene Zeitenschwert", der gewaltige Kaiser und Kriegsherr, ist zugleich eine epochemachende Erscheinung in der Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens. Das Schulwesen des weiten Reiches, welches Karl unter seinem Scepter vereinigte, lag gänzlich darnieder. Es befand sich vollständig in der Hand der Geistlichkeit, und diese gieng damals einer völligen Entartung entgegen. Karl suchte deshalb vor allen den geistlichen Stand zu heben. Er verbot den Geistlichen, auf die Jagd zu gehen, Waffen zu tragen, Hunde und Possenreißer zu halten. Er empfahl ihnen Mäßigkeit, Würde und Anständigkeit, und verpflichtete sie zu jährlichen Rechenschaftsberichten über ihre Amtsführung. Keiner sollte Priester werden, der nicht wissenschaftlich dazu vorbereitet sei, und außer Schreiben, Singen, Rechnen und den geistlichen Wissenschaften sollten sie auch die Fähigkeit besitzen, „Bücher abzuschreiben und Briefe aufzusetzen". Vor allem sollen sie aber in den heiligen Schriften bewandert sein und die Pflichten ihres Standes strenge erfüllen. Karl wollte jedoch die Diener der Kirche, welche in der damaligen Zeit zugleich die ausschließlichen Repräsentanten der Intelligenz waren, zur Verwirklichung seiner Ideen verwenden, welche auf die Durchführung einer allgemeinen Volksbildung gerichtet waren. Mit den Reichstagen der damaligen Zeit waren auch Provinzial-Concilien, d. h. ab-

gesonderte Versammlungen der Bischöfe und Äbte zu kirchlichen Zwecken in Verbindung, deren Beschlüsse, Capitularien genannt, gerade so wie die Entscheidungen des Reichstages Gesetzkraft erhielten. Durch derlei Capitularien suchte Karl die Geistlichkeit dahin zu vermögen, dass sie sich neben der eigentlichen Seelsorge auch der Jugenderziehung und dem Unterrichte widme. So verordnet ein Capitulare von 787, an allen Bisthümern und Klöstern Schulen zu errichten, und ein anderes Capitulare von 789 wiederholt diese Aufforderung mit dem Zusatze, dass in den neuen Schulen Lesen, Schreiben, Rechnen, Grammatik und Singen gelehrt werde, und dass man dort auf verbesserte Bücher halten solle, die nur von Erwachsenen abgeschrieben und vor aller Beschädigung bewahrt werden sollen. Den einzelnen Seelsorgern wurde wiederholt die Pflicht eingeschärft, die Knaben ihres Kirchsprengels im Lesen und Singen zu unterrichten und hiebei keine anderen Gaben anzunehmen als jene, die ihnen freiwillig gereicht werden. Der 45. Canon des auf Befehl des Kaisers im Jahre 813 abgehaltenen Mainzer Concils verordnet ausdrücklich: „Darum ist es billig, daß Eltern ihre Kinder in die Schule geben, es sei in die Klöster oder hinaus zu den Priestern, damit sie den katholischen Glauben recht lernen und das Gebet des Herrn, auf dass sie zu Hause wieder andere lehren können, und wer es anders nicht lernen kann, möge es in seiner Sprache lernen." — Die kaiserlichen Sendgrafen wurden ausdrücklich beauftragt, auf Befolgung dieser Vorschriften sorgfältig zu halten, und diejenigen, welche sich ungehorsam zeigten, der Bestrafung zuzuführen. Aus diesen Verfügungen ist zu ersehen, dass Karl nicht bloß die Idee einer allgemeinen Volksbildung, sondern auch der Gedanke der allgemeinen Schulpflichtigkeit vorschwebte. Um zur Durchführung dieser Idee zu gelangen, mußte Karl von der gelehrten Bildung ausgehen. Zu diesem Zwecke richtete er Mahnungen an die Geistlichkeit zur Wiederbelebung der Kathedral- und Klosterschulen (s. d.) und berief die größten Gelehrten der damaligen Zeit an seinen Hof; so namentlich Eginhard, Petrus von Pisa, vor allen aber den gelehrten Benedictiner Alkuin (759—804) aus England, dem er die Leitung des gesammten Schulwesens im Lande, insbesonders aber der von ihm begründeten Hofschule — schola palatina — übertrug. Diese letztere war eine Lieblingsschöpfung Karls, bestimmt für die Söhne der höchsten Reichswürdenträger, an deren Unterrichte jedoch auch die Kinder des Kaisers selbst und andere vornehme Persönlichkeiten Theil nehmen. „Man lehrte in dieser Schule alle Wissenschaften, von der Grammatik bis zur Astronomie: aber das Ziel, dem alles zustrebte, war auch hier die Religion. Man studierte die Grammatik, um die heilige Schrift verstehen und correct abschreiben zu lernen; die Musik war fast durchaus Kirchenmusik; Rhetorik und Dialectik betrieb man, um leichter in die Gedanken der Kirchenväter einzudringen und die religiösen Irrthümer widerlegen zu können. Die Schlossschule war die Musteranstalt in dem Reiche Karls." Es war seine Lieblingsbeschäftigung, diese Schule zu besuchen, die Schüler selbst zu examinieren und Lob und Tadel unter dieselben zu vertheilen, wobei die Fleißigen zur Rechten, die Trägen zur Linken gestellt wurden.

Karl der Große, eine imponierende Gestalt, sieben Fuß hoch, mit lebhaftem Auge, stehend und sitzend voll Würde, der Beherrscher eines Weltreiches und der Gesetzgeber der Nationen, hielt es nicht unter seiner Würde, noch im vorgerückten Alter an seiner Ausbildung zu arbeiten. Er besuchte die Vorlesungen Alkuins und Peters von Pisa; er lernte Latein und Griechisch und hielt die freien Künste sehr hoch. „Auch zu schreiben versuchte er und pflegte das Schreibtäfelchen im Bette unter dem Kissen zu haben, damit er, wenn er Zeit hätte, die Hand an die Bildung der Buchstaben gewöhnte; aber nur wenig Erfolg hatte die so spät angefangene Beschäftigung." — Unter allen Herrschern des Mittelalters war Karl der Große der Idee einer allgemeinen Volksschule am nächsten gekommen. Selbst die Bildung des Volkes auf Grund der Muttersprache ist von ihm angeregt worden. Die s. g. Katechese, welche das Vaterunser nebst Erklärung, die

zehn Gebote, den Glauben, die Todsünden und die Abschwörung des Teufels umfasste, wurde über seine Veranlassung ebenso wie die Predigt in der Landessprache abgehalten. Wie sehr der große Kaiser von der Idee einer Nationalbildung eingenommen war, geht auch daraus hervor, dass er selbst an die Abfassung einer deutschen Grammatik gieng und auf die Reinigung der deutschen Sprache hinarbeitete. Zur Verwirklichung dieser großartigen Ideen war die damalige Zeit allerdings nicht angethan und musste dieselbe fast um ein volles Jahrtausend hinausgeschoben werden.

Literatur: Karls Capitularien. — Ideler, Leben und Wandel Karls des Großen von Einhard. Hamburg 1839. — M. Berndt, Das Leben Karls des Großen 1864. — Fr. Lorenz, Alkuins Leben, 1829. — H. Heppe, Das Schulwesen des Mittelalters. 1860. — J. v. Döllinger, Das Kaiserthum Karl des Großen u. seiner Nachfolger. München. 1864.

Kathedralschulen. Kathedralschulen oder Domschulen sind die Gelehrtenschulen des Mittelalters, welche an den Sitzen der Bischöfe (Kathedra) bestanden und zunächst der Erziehung der Candidaten des geistlichen Standes, in zweiter Linie aber auch der höheren Ausbildung überhaupt dienten. Das Vorbild, nach welchem sie eingerichtet waren, sind die Klosterschulen. Den Unterricht ertheilten Weltgeistliche, welche nach einer gemeinsamen Regel (Canon) wie in einem Kloster lebten und Domherren (Canonici) genannt wurden. Chrodegang, Bischof zu Metz (742—766), war der erste, welcher die an seiner Domkirche angestellten Geistlichen zu einem gemeinsamen klösterlichen Leben und zur Erziehung der Jugend nach Benedicts modificierter Regel vereinigte. Sie waren nicht bloß Lehr-, sondern auch Erziehungsanstalten im geistlichen Sinne. Auf der Synode zu Aachen (816) wurden die Chrodegang'schen Regeln zum Gesetz für bischöfliche Schulen erhoben. Die Lehrer an den Kathedralschulen standen im hohen Ansehen. Der oberste Würdenträger war der Scholasticus, Scholaster, Schulmeister, welcher anfangs selbst unterrichtete, später jedoch nur die Oberaufsicht führte. Da mit dieser Stellung meist eine fette Pfründe (Präbende) verbunden war, bewarben sich auch Adelige um dieselbe. Dem Scholasticus untergeordnet und in den späteren Zeiten der einzige Schulmeister war der Rector, ludi magister, Kindermeister, Lehrmeister. Er wurde von dem Scholaster eingesetzt, beaufsichtigt und besoldet und musste den Schülern zunächst die trivialen Kenntnisse, Lesen, Schreiben, Rechnen, lateinische Grammatik beibringen. Als sich jedoch der Scholaster dem Schulunterrichte mehr entzog, waren auch die höheren Stufen des Unterrichtes dem Rector überlassen. Dem Scholaster und Rector zunächst folgte der Cantor, der den Gesang zu leiten, die Leseabschnitte für die Festtage anzugeben, den Kirchenkalender zu fertigen und nach Maßgabe seiner besonderen Befähigung in einzelnen anderen Fächern Unterricht zu ertheilen hatte. Einen besonderen Aufschwung nahmen die Domschulen durch die Anordnungen Karls des Großen und Ludwig des Frommen. Besonders berühmt waren die Schulen zu Tours, Lyon, Paris, Rheims, Trier, Mainz, Köln, Osnabrück, Lüttich u. a.; dann Magdeburg, Paderborn, Bremen und Hildesheim. Als zu Ende des 10. Jahrhunderts die Domherren anfiengen, sich vom Schulhalten auf ihren Pfründen, die sie als ein geistliches Lehen ansahen, zurückzuziehen, wurden für die Stellen des Rector und Cantor auch weltliche Personen herangezogen, was die Veranlassung zur allmählichen Bildung eines weltlichen Lehrerstandes bildete, der jedoch zu keiner Selbständigkeit gelangen konnte. — Unterrichtsgegenstände an den Kathedralschulen waren das Trivium und Quadrivium (s. d.), und die theologischen Disciplinen. Die Stiftsschulen waren Filialen der Kathedralschulen, die entweder mit diesen selbst am Sitze der Bischöfe oder an kleineren Orten gegründet wurden. Sie näherten sich den nachmaligen Stadtschulen dadurch, dass an ihnen nur das Trivium gelehrt wurde. Die Umstände, welche den allmählichen Verfall der Dom- und Stiftsschulen herbeiführten, waren die Kämpfe zwischen Papst und Kaiser, die Kreuzzüge, die Concurrenz der später auftauchenden Bettelorden der

Dominikaner und Franciskaner, endlich das seit der Gründung der Hansa mächtig aufstrebende Bürgerthum, welches zur Gründung weltlicher Schrief- (Schrift-) oder Stadtschulen führte. Über die weitere Entwickelung dieser Schulen siehe d. Art.: Volksschule, Geschichtliches.

Katechetik ist die Kunst des Unterrichtes durch Frage und Antwort oder die Lehre der erotematischen Lehrform. Das Wort Katechetik bezog sich anfangs ausschließlich auf den Religionsunterricht; katechisieren hieß so viel als die Glaubenswahrheiten ausfragen; Katechese war eine Lection des in fragender Lehrform abgehaltenen Religionsunterrichts, Katechismus ein in Fragen und Antworten abgefasstes Religionslehrbuch, Katechet hieß und heißt bis zur Stunde noch der Religionslehrer, während die in Glaubenssachen zu Unterrichtenden Katechumenen hießen. Heutzutage wird der Begriff auf die fragende Lehrform überhaupt angewendet, welche für den Elementarunterricht unter allen Umständen die angemessenste bleibt. Denn der Lehrer bleibt hiebei in einer beständigen geistigen Berührung mit dem Schüler; er lernt denselben genauer kennen und kann sich jeden Augenblick überzeugen, ob und in wie weit dieser beim Unterrichte mitgeht. Der Frageunterricht kann ferner auf die individuellen Bedürfnisse des Schülers beständige Rücksicht nehmen; er kann dessen Fehler sofort berichtigen und sich dem Gedankengange desselben anbequemen. Der Schüler wird dadurch zur vollen und beständigen Mitthätigkeit beim Unterrichte herangezogen und angeleitet, seine Gedanken sprachlich richtig auszudrücken. Die katechetische Lehrform eignet sich insbesondere für das genetische Verfahren, weil hier die Ergebnisse des Unterrichts aus dem bereits Bekannten in entwickelnder Weise abgeleitet werden. Doch darf der didaktische Wert derselben nicht überschätzt werden, wie es wohl heutzutage vielfach geschieht, wo man nicht selten das Wesen der Lehrkunst in die richtige Fragestellung verlegt, die Methodik in der Katechetik vollends aufgehen läſst. Dagegen ist zu bedenken, daſs die Frageform gar nicht anwendbar ist dort, wo es sich um die Erwerbung positiver Kenntnisse handelt; weiter wirft man ihr vor, daſs sie nur den Verstand in Anspruch nehme, das Herz und Gemüth aber kalt lasse daſs sie keine Übersicht und klare Einsicht in einer Sache geben könne; daſs sie sehr zeitraubend sei, weil sie nur durch weite Ausholungen, durch viele Umschweife zu ihrem Ziele gelangt. Deshalb soll sie nie ausschließlich, sondern nur in Verbindung mit dem Vortrage zur Anwendung kommen.

Die Katechetik geht aus von der Natur der Frage. Diese ist die Aufforderung zur Fällung eines Urtheiles, welches im unfertigen Zustande vorliegt. Das gefällte Urtheil ist die Antwort. Die sprachliche Form ist der Fragesatz, welcher in der mündlichen Rede durch Wortstellung und Betonung (Hebung der Stimme am Ende des Satzes), in der Schrift durch das Fragezeichen, in beiden durch das die Frage einleitende Fragewort ausgedrückt wird. Die Fragen sind Entscheidungs- oder Ergänzungsfragen. Bei den ersteren ist eine Auswahl zwischen mehreren vorliegenden Bestimmungen zu treffen; bei den letzteren ist ein Zusatz hinzuzufügen. Die Entscheidungsfragen sind Qualitätsfragen, wenn über die Qualität d. i. die Bejahung oder die Verneinung eines Urtheils durch Ja oder Nein zu entscheiden ist. (Ist die Erde eine Kugel?) Sie sind Disjunctionsfragen, wenn ein disjunctiv vorliegendes Urtheil durch richtige Auswahl des Prädicates in ein kategorisches zu verwandeln ist. (Ist Europa, oder Asien, oder Afrika, oder Amerika, oder Australien der größte Erdtheil?) Ergänzungsfragen sind solche, welche ein gegebenes Urtheil bezüglich einer Haupt- oder Nebenbestimmung zu ergänzen haben. Jedes Satzglied kann der Gegenstand einer Ergänzungsfrage werden. Die Frage kann also nach dem Subjecte, dem Prädicate, nach der Beifügung, der Ergänzung oder dem Umstande gerichtet sein. In dem Satze: „Der Genuese Columbus hat im Jahre 1492 Amerika entdeckt", liegen fünf Ergänzungsfragen. Entscheidungsfragen regen das Nachdenken zu wenig an und dürfen nur sparsam vorkommen. Besser, jedoch auch schwieriger, sind die Ergänzungsfragen, welche die Auffindung der fehlenden Bestimmung

(des betreffenden Satzgliedes) dem eigenen Nachdenken des Schülers anheimstellen. Die didaktische Frage soll kurz und deutlich, dem jedesmaligen Zwecke entsprechend und nicht trocken und leer sein, d. h. einen angemessenen Inhalt haben. Sie soll ferner bestimmt sein, damit sich auf dieselbe nur eine einzige richtige Antwort denken lasse. Zu diesem Behufe muss sie a) eindeutig sein, d. h. nur eine Auffassung zulassen. Zweideutig ist die Frage, wenn man mit „Warum"? fragt, weil man damit ebensowohl nach dem Grunde (weshalb) als nach dem Zwecke (wozu) fragen kann. Warum treibt das Wasser die Mühle? Weil es durch die Schwerkraft nach abwärts fließt (Grund). Damit das Korn zerrieben werde (Zweck). Sie darf b) nicht zu allgemein sein, sie muss also den Gattungsbegriff enthalten, wenn die Antwort den zugehörigen Artbegriff bringen soll. Man frage also nicht: „Woraus besteht die Luft?" sondern: „Aus welchen Gasarten besteht die Luft?" (Sonst könnte ja die Antwort auch lauten: Aus Atomen.) Eben deshalb soll sie auch c) einfach, d. h. nicht aus mehreren Fragen zusammengesetzt sein. Sie soll weiter anregend sein, damit durch das Fragen ein reges Spiel der geistigen Kräfte veranlasst werde. Endlich soll sie angemessen sein a) dem Schüler, indem sie weder zu schwer noch zu leicht ist, und die Denkthätigkeit desselben anregt; b) dem Gegenstande, indem sie sich nicht von der Hauptsache entfernt; c) dem Lehrgange, indem sie in der Reihe der Fragen die ihr gebührende Stellung einnimmt. Bei der Fragestellung hat der Lehrer zu beobachten: 1. dass er zuerst die Frage an die ganze Classe richte und dann erst den betreffenden Schüler aufrufe; 2. dass er solche Schüler zur Antwort aufrufe, von denen es sich mit Wahrscheinlichkeit erwarten lässt, dass sie die richtige Antwort geben; also bei leichteren Wiederholungsfragen die schwächeren, bei schwierigeren Entwickelungsfragen die geübteren; 3. dass nach und nach, und zwar sprungweise, nicht reihenweise, alle Schüler zur Antwort aufgerufen werden. Nur bei Entwickelungsfragen ist das freiwillige Melden durch Aufhebung der Hand zu dulden. Auf leichte Wiederholungsfragen muss ein jeder Schüler zur Antwort bereit sein. An solchen Fragen wird auch die Aufmerksamkeit der Einzelnen controliert, daher keine Meldung zulässig. Die Antwort des Schülers soll laut, in ganzen Sätzen und in dem gewöhnlichen, gebildeten Umgangstone (nicht singend, in Cadenzen oder im Schultone) erfolgen. Dass die Schüler durcheinander und nach Belieben antworten, darf nicht geduldet werden. Antworten im Chore sind nur bei Wiederholung bereits formulierter Antworten zur besseren Einprägung derselben in einzelnen Fällen zulässig, und ist hiebei auf leises Sprechen der Einzelnen zu sehen. — Beim Antworten sind folgende Fälle zu unterscheiden: 1. Ist die Antwort richtig, so hat der Lehrer nach Umständen durch veränderte Fragestellung, durch einen leichten Einwand, oder durch Abverlangen des Grundes oder eines erläuternden Beispieles sich die Überzeugung zu verschaffen, dass der Schüler die Antwort durch eigenes Zuthun gefunden habe. Auf mechanisches (gedankenloses) Antworten ist kein Wert zu legen. 2. Ist die Antwort theilweise richtig, so hat der Lehrer das Richtige derselben gebührend zu würdigen und die nöthige Berichtigung und Vervollständigung durch Aufdeckung der Missverständnisse und durch weitere Fragen herbeizuführen. 3. Erfolgt gar keine oder eine ganz falsche Antwort, so ist zu bedenken, ob die Ursache hievon in dem Schüler, oder aber in dem Lehrer selbst zu suchen sei. Im ersteren Falle muss der Unaufmerksame beschämt und gerügt, der Schüchterne liebreich aufgemuntert, der Langsame mit Geduld und Nachhilfe weiter geführt, der Zurückgebliebene durch die nöthigen Hinweise auf das früher Vorgekommene unterstützt werden. Sieht dagegen der Lehrer, dass die Schuld an ihm liege, indem die Frage zu schwierig, zu unbestimmt, zu unverständlich, zu verwickelt, zu abstract war: so ist es seine Pflicht, durch eine bessere Formulierung derselben, sowie durch Vereinfachung des Fragezieles oder durch Hervorhebung

eines besonderen Falles die Antwort zu erleichtern. — Besonders wichtig sind die Definitionsfragen. Bei diesen kann die Frage entweder nach dem Subjecte oder nach dem Prädicate des Definitionsurtheils gerichtet sein. Z. B.: Was ist der Angriffspunkt der Resultierenden sämmtlicher auf einen Körper gerichteten Schwerkräfte? — Was ist der Schwerpunkt? — Es ist einleuchtend, dass die erstere Art zu fragen unvergleichlich leichter ist, als die letztere, weshalb sie auch dort zulässig erscheint, wo, wie bei dem ersten Elementarunterrichte, die strenge Definition noch ausgeschlossen ist.

Die Kunst des Katechisierens beschränkt sich jedoch keineswegs auf die Stellung der einzelnen Frage, sondern auf die Anordnung ganzer Fragereihen, wodurch der Schüler in das Verständnis des zu besprechenden Lehrgegenstandes eingeführt werden soll. Diese Kunst hängt allerdings mit der Handhabung der Methode überhaupt aufs engste zusammen. Dinter (s. d.), der sich mit den Regeln der Katechetik insbesondere beschäftigt hat, gibt hierfür folgende Anleitung: „Hast du dir einen Gegenstand gewählt, über den du katechisieren willst, so denke dir zuvörderst einen bestimmten Zweck, den du durch deinen Vortrag bei den Kindern erreichen willst. Sodann sammle die Wahrheiten, Beweise, Erläuterungen ꝛc. und ordne sie nachher in Haupt- und Nebengedanken. Verbinde und ordne die einzelnen Sätze so, wie du glaubst, dass einer den anderen am besten begründet, vorbereitet, gleichsam von selbst herbeiführt. Nimm den leichtesten zuerst, wenn durch ihn das Verstehen der schwereren erleichtert wird; den schwersten zuerst, wenn sich die übrigen gleichsam von selbst aus ihm ergeben. Die zergliederte Katechisation besteht darin, dass man den gegebenen Satz in seine Bestandtheile zerlegt und dann die Fragen so stellt, dass das Kind diese Bestandtheile einzeln angeben muss."

Die Stellung der Katechetik im Systeme der Pädagogik lässt sich durch folgendes Diagramm verdeutlichen.

Pädagogik.

Didaktik

Methodik

Katechetik

Literatur: G. F. Dinter, Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik. Plauen. 1862. — Hartungs „Katechetenschule zum Lehren und Lernen", 3 Theile, Leipzig 1827, und Chr. G. Scholz, „Anleitung zur Fragebildung in neuer Bearbeitung von A. Reinstein". Leipzig. 1863. — Thierbach's Handbuch der Katechetik.

Kategorien nennt man die obersten Classenbegriffe, welche aus der fortgesetzten Abstraction hervorgehen. Im eigentlichen Sinne gibt es nur eine einzige Kategorie, nämlich den obersten, alles in sich fassenden Begriff des Etwas. Wenn man von aller Bestimmtheit der Setzung abstrahirt, so bleibt noch der Gedanke übrig, dass etwas gesetzt wurde. Dasjenige, was nach allem Abstrahieren zurückbleibt, weil es sich eben nicht mehr wegnehmen lässt, ohne das Ding selbst aufzuheben, ist die Substanz, d. h. das Ding an sich oder das Wesen. Dasjenige, was von dem Dinge hinweggenommen werden kann, ist seine Qualität, d. h. seine Eigenschaft, seine Beschaffenheit oder sein Zustand. Der Hinzutritt der Eigenschaften zum Wesen des Dinges führt auf den Begriff des Verhältnisses oder der Relation.

Dadurch erhält man folgende Kategorientafeln:

Substanz (Ding)
= dasjenige, wovon man bei einem Begriffe nicht mehr absehen kann.

Qualität (Beschaffenheit)
= dasjenige, wovon man bei einem Begriffe möglicherweise absehen kann.

Relation (Verhältnis)
= dasjenige, was in der Beziehung des einen zum andern besteht.

Diese drei obersten Kategorien sind sprachlich in den drei allgemeinsten Formwörtern der Setzung: **Sein, Haben, Werden,** ausgedrückt. Das Ding „ist" etwas, abgesehen davon, was es hat und wird; es „hat" Beschaffenheiten an sich, abgesehen von dem, was es in seinem inneren Wesen „ist" — und es „wird" etwas, wenn es im Verhältnis zu einem anderen Dinge (Ursache) gebracht wird. „Sein" ist die bleibende, unbedingte Setzung; „Haben" ist die Setzung unter Voraussetzung eines Seienden; Werden ist eine auch der Zeit nach bedingte Setzung. Unter diese drei Kategorien lassen sich alle Classenbegriffe subsumiren, welche verschiedene Kategorienlehrer zu verschiedenen Zeiten aufgestellt haben. — Aristoteles, der sich zuerst mit der Aufstellung der Kategorien beschäftigte, hat sich bei Ableitung derselben keines offenbaren Princips bedient und folgende zehn Kategorien unterschieden: 1. Substanz, Wesen; 2. Quantität, Größe; 3. Qualität, Eigenschaft; 4. Verhältnis; 5. Raum; 6. Zeit; 7. Lage; 8. Haben; 9. Thun; 10. Leiden. Die Stoiker haben die zehn Aristotelischen Kategorien auf vier zurückgeführt, nämlich: 1. Substanz; 2. Eigenschaft; 3. Beschaffenheit, und 4. Relation. Diese Kategorientafeln unterscheiden sich von den unseren nur dadurch, daß das zweite Glied der unseren, nämlich die Qualität, von den Stoikern in zwei besonderen Arten, nämlich die wesentliche Qualität oder Eigenschaft und die unwesentliche Qualität oder die Beschaffenheit unterschieden wurde. — Mit diesen Kategorien-Tafeln der Stoiker stimmen die obersten metaphysischen Begriffe des Cartesius und des Spinoza überein, nämlich die Kategorien: substantia, attributum, modus, accidens. — Die Kategorientafel des John Locke ist dreigliedrig: 1. substantia, 2. modus, 3. relatio, und stimmt mit der unsrigen vollkommen überein. — Kant endlich hat die Kategorien oder „reinen Stammbegriffe des Verstandes" aus der vierfachen Eintheilung des Urtheils hergeleitet und folgende zwölf unterschieden. Einheit, Vielheit, Allheit (Kategorien der Quantität); Realität, Negation, Limitation (Kategorien der Qualität); Inhärenz, Causalität, Wechselwirkung (Kategorien der Relation) und Möglichkeit, Wirklichkeit, Nothwendigkeit (Kategorien der Modalität). Nimmt man auf jene höchsten Begriffe Rücksicht, welche unmittelbar unter den drei obersten Kategorien der Substanz, der Qualität und der Relation stehen und den Gipfelpunkt all unseres Nachdenkens bilden, so bekommt man folgende

Besondere Kategorientafel:

I. Substanz:

A. Die absolute.
Gott — Welt.

B. Die relative.
Person — Ding
Geist — Stoff.

II. Qualität.

A. bleibende.
Kraft:
Vermögen.

B. veränderliche,
Zustand:
Erscheinung.
Vorstellung.

III. Beziehung nach
a. Größe:
Groß — klein
Positiv — negativ.
Zahl.

b. Raum.	c. Zeit.	d. Zusammenfassung.
Nahe — fern	Früher — später	Ursache — Wirkung
Innen — Außen	Folge.	Mittel — Zweck
Inhalt — Form		Organisation.
Gestaltung.		

Kindergarten. Dieser ist eine durch Friedrich Fröbel (s. d.) begründete Anstalt zunächst für Kinder des vorschulpflichtigen Alters, um ihnen durch Umgang und Spiel eine von der Familie zur Schule hinüberführende Erziehung zu geben. Wie Comenius und Pestalozzi geht auch Fröbel von der gesunden Ansicht aus, dass die ersten sechs Lebensjahre des Menschen die wichtigste Zeit des ganzen Lebens sind, wodurch die Hauserziehung eine überwiegende pädagogische Bedeutung gewinnt. Allein ein Moment ist es, welches selbst der besten Hauserziehung mangelt — nämlich jenes, was Fröbel „Erziehung zur Gemeinschaft durch Gemeinschaft" nennt. Die Familiengemeinschaft ist nämlich zu klein und es fehlt ihr insbesondere an Umgang des Kindes mit mehreren gleichartigen Genossen; deshalb ist es ihr bei all ihren Vorzügen nicht möglich, für das spätere Leben in der wirklichen bürgerlichen Gesellschaft vorzubereiten. Das Hauskind zeigt verschiedene Einseitigkeiten und Mängel, wie Schüchternheit, Dünkelhaftigkeit, Eigensinn, Menschenscheu u. dgl., welche erst in der Schule abgestreift werden können. Allein zu diesem Behufe kommt die Schulerziehung theils zu spät, theils verfolgt sie andere, insbesondere Unterrichtszwecke, als dass es nicht ersprießlich wäre, zwischen Haus und Schüler ein specifisches Mittelglied einzuschalten, den Fröbel'schen Kindergarten. Derselbe ist zunächst von der Kleinkinderbewahranstalt wohl zu unterscheiden, welche nur als nothgezwungener Ersatz für die Familienerziehung dort auftritt, wo, wie in den Arbeiterkreisen, die Eltern gehindert sind, ihren Kindern Aufsicht und Pflege zu widmen. Diese Anstalten haben, wie ihr Name schon andeutet, den Zweck, zu bewahren, das Kind vor Gefahren und Schädlichkeiten durch Aufsicht und Pflege zu schützen; sie wirken also nur negativ. — Der Kindergarten dagegen will positiv bilden und erziehen. Dies jedoch nicht nach Art der Schule durch Unterricht, welcher der Persönlichkeit unter allen Umständen einen gewissen Zwang auflegt, und daher bei Kindern nichts weniger als beliebt ist, sondern nach Art des Hauses, indem es dem Kinde die goldene Freiheit der Kindertage beläſst. Darum sind die freien Formen des Umganges und Spieles seine Erziehungsmittel und das kunstgerechte Rüstzeug des eigentlichen Unterrichts, nämlich Buchstaben und Ziffern, von seiner Schwelle verbannt. Nur was das Kind selbst sucht und liebt, nämlich Bethätigung der eigenen Persönlichkeit in Umgang und Spiel, darf ihm im Kindergarten geboten werden. Nur unvermerkt soll seine natürliche Entwickelung in jene Bahnen geleitet werden, die ihm pädagogisch heilsam sind; nur zwanglos sollen die Elemente der Anregung und Bildung in seine Beschäftigungen und Unterhaltungen eingeführt werden. Da ist vor allem der Thätigkeitstrieb, der sich bei ihm als Spieltrieb äußert, und der Mittheilungstrieb, der ihn die Unterhaltung mit seinesgleichen suchen läſst. Beide werden in der Form von Beschäftigung und Umgang in den Dienst der Erziehung gestellt. In diesem Sinne aufgefaſst soll die Kindergartenerziehung die Familienerziehung zwar nicht ersetzen, aber durch ihre reicheren Mittel vollenden. Zu diesen rechnen wir den erweiterten Umgang, die rationelle Auswahl der Beschäftigungen, die pädagogisch zweckmäßigen Anschauungs- und Beschäftigungsmittel und die Leitung durch eine in das Wesen der Kindergartenerziehung eingeweihte Kindergärtnerin. Um den Gegensatz gegen die Schule noch kräftiger zum Ausdruck zu bringen, nannte Fröbel seine Anstalt einen Kindergarten (nicht Spielschule) und wählte hiefür als Locale einen freien Raum, dessen ein Theil mit

Pflanzen, insbesondere auch Bäumen besetzt war, um das organische Leben beobachten zu können; an diesen schließt sich ein Saal für die ungünstige Jahreszeit, sowie für jene Beschäftigungen an, die nicht im Freien betrieben werden können. Nach Fröbels Idee soll der Kindergarten noch weitere Erziehungszwecke verfolgen. Er sollte sein: 1. eine Musteranstalt für Kinderpflege; 2. eine Musteranstalt für Kinderführer und Kinderführerinnen; 3. eine Anstalt, welche angemessene Spiele und Spielweisen zu verallgemeinern sucht; 4. ein Vereinigungspunkt für alle Bestrebungen zur Erziehung von Kindern im vorschulpflichtigen Alter. — Der erste Kindergarten wurde am vierhundertjährigen Jubiläum der Erfindung der Buchdruckerkunst (24. Juni 1840) in Blankenburg in Thüringen gegründet, und hat seither in der kurzen Zeit seines Bestandes eine außerordentliche Verbreitung in beiden Hemisphären erfahren, so dass in den meisten Culturländern nicht nur Kindergärten, sondern auch Bildungsanstalten für Kindergärtnerinnen bestehen. Frau Bertha von Marenholz-Bülow hat in dem ersten Jahrzehent nach Fröbels Tod die Keime der Kindergartenerziehung mit selbstloser Hingebung über Europa verbreitet, ja bis nach Amerika getragen, und ist noch gegenwärtig als Hauptmitarbeiterin der ehemals von Karl Schmidt redigirten „Erziehung der Gegenwart" in Dresden für die Fröbel'sche Sache thätig. Edle Frauen wie Henriette Schrader, eine unmittelbare Schülerin Fröbels, Angelika Hartmann, eine Verwandte Karl Schmids in Anhalt, arbeiten für dieselbe; in Gotha ist A. Köhler für sie thätig, und sucht in der Zeitschrift: „Kindergarten und Elementarclasse" die Fröbel'schen Ideen auch auf die Elementarschulbildung auszudehnen. Während einige in diesen Ideen eine Panacé aller Erziehung erblicken, werden von anderer Seite mancherlei Bedenken gegen sie laut, die sich wohl nicht so sehr gegen die Sache selbst, als vielmehr gegen die Übertreibung derselben kehren. Wie man auch über den dialectischen Unterbau urtheilen mag, auf welchen Fröbel in seiner „Menschenerziehung" (1826) die Kindergartenidee stützen zu sollen geglaubt hatte — und derselbe ist mit seinem an die Hegelei erinnernden Kategorienfachwerk von Thesis, Antithesis und Synthesis in der That nicht geeignet, unsere nüchtern gewordene Zeit sonderlich anzumuthen — man kann Fröbel das unsterbliche Verdienst nicht absprechen, durch den Kindergarten und seine auf den Gesetzen der Kindesnatur beruhenden Spiele, seine Leibes-, Sinnes-, Sprach- und Anschauungsübungen, seine heitere Lebensgemeinschaft, seinen Anschluss an das Naturleben und seine kindlichen Lieder und Feste zu einer rationellen Behandlung des ersten Kindesalters den Grund gelegt zu haben. — Zu den besten Förderern der Kindergartensache zählt auch das österreichische Unterrichtsministerium, welches unter dem Minister Karl von Stremayr mittelst der Verordnung vom 22. Juni 1872 (Z. 4711) die Einrichtung der Kindergärten und die Heranbildung von Kindergärtnerinnen regelte. Diese Verordnung bezeichnet den Kindergarten als die entsprechendste Anstalt für eine gesunde, vernünftige Erziehung der Jugend im vorschulpflichtigen Alter, als eine Anstalt, welche derselben „heilsame Anregung und zweckmäßige Beschäftigung bieten, neben der Übung des Leibes, der Hände und Sinne in rechter Würdigung der kindlichen Natur auf Belebung des Frohsinnes, auf echte Gemüths- und Willensbildung durch Zucht und Beispiel und namentlich auf die Gewöhnung zu jenen geselligen Tugenden hinführen soll, welche ebenso sehr eine Zierde der Jugend, als die Grundlage gesunder Volksbildung ausmachen". Der Kindergarten soll aber ferner „auch eine praktische Bildungsstätte für die erwachsene weibliche Jugend sein. In ihm wird die künftige Mutter für ihren Beruf, die künftige Erzieherin für eine verständige und liebevolle Behandlung des Kindes die beste theoretisch-praktische Schule finden. Er wird auch für angehende Kindermädchen eine Schule sein. In solcher Weise soll der Kindergarten allmählich auch Hilfskräfte für die Familienerziehung schaffen." — Anders stand die Sache in Preußen. Hier wurden die Kindergärten durch Erlass des Cultusministers von Raumer unter dem 7. August 1851 verboten, indem

man sie wahrscheinlich in Folge einer Verwechselung von Friedrich Fröbel mit Karl Fröbel für einen Theil des socialistischen Systems erklärte, das auf die Heranbildung der Jugend zum Atheismus berechnet sei. Erst im Jahre 1851, ein Jahr vor Fröbels Tode, wurde dieses Verbot zurückgenommen und der Kindergarten auch in Preußen anerkannt (s. den Artikel: „Fröbel" und „Kindergartenerziehung"). Als sich im Februar 1876 der leitende Ausschuß des deutschen Fröbelverbandes mit einer Denkschrift an den Cultusminister Falk wendete, worin der Antrag gestellt wurde, dass unter den verschiedenen Systemen der Bildung noch nicht schulfähiger Kinder von Staatswegen das von Friedrich Fröbel vorzugsweise empfohlen werden solle: erklärte der genannte Minister mit Erlaß vom 31. März 1876, diesem Antrage keine Folge geben zu können, „da die bisherigen Erfahrungen noch keineswegs ausreichen, um über die Vorzüge oder Nachtheile der einzelnen Lehrweisen (über Kleinkindererziehung) ein sicheres Urtheil zu gewähren".

Gegen die Überschätzung des Kindergartens haben sich neuestens einige pädagogische Wortführer gekehrt, so Karl Waldau in seinen Berichten über die Pariser Ausstellung, wo er herabsetzend bemerkt: „Man zwingt die Kinder, nach Kategorien zu spielen, in philosophischen Formen lustig zu sein und die übersprudelnde, selige Kinderlaune aus Utilitätsgründen und logischen Regeln auszuleben. Das Fröbel'sche System (in seiner Ausartung und Übertreibung) bestreut die hellen Blüten des Kindergemüths mit Staub und Asche und gießt über das Feuer der Kinderphantasie kaltes Wasser. Dieses Singen, Tanzen und Marschieren nach Commando, dieses Spielen mit zweckvollen, sinnschärfenden, verstandanregenden Gegenständen macht die Kinder verdrossen und altklug, es streift den Schmelz der Kindheit von der Seele. Wie das Zuvielregieren der Politik, so ist Zuvielerziehen in der Menschenbildung ein arges Übel. Man gestatte dem Kinde doch, Kind zu sein!" Derlei Angriffe kehren sich offenbar nicht gegen das Princip der Sache, sondern nur gegen seine einseitig übertriebene Anwendung.

Kindergartenerziehung — Praxis des Kindergartens. Die concreten Ziele des Kindergartens kann man nach A. Köhler, Director des Gotha'schen Lehrerinnenseminars, sowie nach dem Wortlaute der in Österreich bestehenden Instruction für Bezirksschulinspectoren also präcisieren: 1. Die Kinder sollen sich willig und gern in den Kreis ihrer Genossen einordnen; 2. sie sollen mit Aufmerksamkeit und Interesse den kindlichen Gesprächen, Unterhaltungen und Erzählungen der Kindergärtnerin folgen; 3. sie sollen fähig werden, das Vorgesprochene schnell, laut und ziemlich richtig nachzusprechen; senkrechte, wagrechte und schiefe Striche leidlich zu zeichnen; Unterschiede zwischen verschiedenen Buchstabenformen leicht aufzufinden; die hauptsächlichsten Richtungen, Bewegungen, Thätigkeiten und Gegenstände ihrer Umgebung richtig zu benennen, und umgekehrt mit jeder dieser Benennungen auch die richtige Anschauung zu verbinden; 4. ihr Tactgefühl soll zum Durchbruche kommen und geübt werden; 5. sie sollen eins, zwei, drei genau von einander unterscheiden und zehn Dinge sicher abzählen können. — Zur Kindergartenerziehung eignet sich besonders das weibliche Geschlecht, denn hiezu bedarf es eines kindlichen, dem Verständnis für das Kinderleben offenen Sinnes, liebevoller Geduld und Milde, welche das Kind unwiderstehlich anzieht, sowie einer praktischen Anstelligkeit gegenüber den Kleinen — durchwegs Eigenschaften, welche ganz vorzugsweise dem weiblichen Geschlechte gegeben sind. Die Kindergärtnerin muss pädagogisch gebildet, mit dem Wesen der Kindergartenerziehung vertraut sein und eine musikalische Singstimme besitzen. Zur Heranbildung von Kindergärtnerinnen bestehen in Österreich einjährige Lehrcurse an den öffentlichen Lehrerinnenbildungsanstalten. Zur Unterstützung der Kindergärtnerin dienen einfache Wärterinnen. Der Kindergarten kann entweder selbständig, oder in Verbindung mit einer Volksschule bestehen. Er beschäftigt die Kinder mit Ausnahme der Sonn- und Festtage täglich durch

2—3 Vormittags- und 2 Nachmittagsstunden; er kann aber zugleich so eingerichtet werden, dass er Kinder auch für die übrige Zeit des Tages in Aufsicht und Beköstigung nimmt. — Die Anzahl der einer Kindergärtnerin zuzuweisenden Kinder darf höchstens 40 betragen. Die für einen Kindergarten bestimmten Räumlichkeiten müssen bequeme, sichere Zugänge und eine vollkommen gesunde Lage haben, hell und für die ungehemmte Bewegung der Zöglinge ausreichend sein. Stiegen sind nach Möglichkeit zu vermeiden. — Dem Kindergarten muss außer passenden Zimmern oder Sälen ein ausreichender, freundlicher und geschützter Platz zu Spiel und Bewegung im Freien (d. i. ein Garten oder ein Hofraum mit Spielplätzen) zu Gebote stehen. Der Kindergarten muss die nöthigen Anschauungs- und Beschäftigungsmittel, die erforderlichen Bänke oder Sitze und mit Liniennetzen versehene Tische besitzen. — Die Beschäftigungsmittel des Kindergartens sind vor allen die von Fröbel s. g. „Spielgaben". Es sind deren sechs: 1. Der Ball. Ein Kasten mit sechs verschiedenfarbigen Bällen von grober Wolle. 2. Kugel, Würfel, Walze. 3. Der aus acht kleinen Würfeln zusammengesetzte Würfel von doppelt so großer Seitenlänge ($2^3 = 8$). Erster Baukasten. Durch Gruppierung der 8 Würfel können über 300 verschiedene Figuren zusammengestellt werden. 4. Derselbe in 8 Längentafeln (Ziegeln, Dimensionen: $1^{cm}, 2^{cm}, 4^{cm}$) getheilte Würfel. Zweiter Baukasten. 5. Der aus siebenundzwanzig kleineren Würfeln zusammengesetzte Würfel von dreifacher Seitenlänge ($3^3 = 27$). Dritter Baukasten. 6. Derselbe in 27 Längentafeln (Ziegeln) getheilte Würfel. Von diesen sind 18 ganz, 6 sind der Quere und 3 der Länge nach abgetheilt. Vierter Baukasten. Zu diesen Spielgaben kommen die s. g. spielenden Formarbeiten hinzu, welche den Zweck haben, Hand und Auge in Auffassung und Darstellung zu üben, den Formen- und Farbensinn zu wecken, und das Kind zur Selbstthätigkeit anzuregen. Zu diesen Arbeiten gehören: 1. Das Stäbchenlegen, wobei aus einfachen Stäbchen nach Art der Zündhölzchen geometrische Figuren, Zierformen und Darstellungen von Gegenständen im Umrisse viel leichter als beim eigentlichen Zeichnen hervorgebracht werden. 2. Das Flechten, wobei mittelst einer hölzernen Flechtnadel in ein vorliegendes Flechtblatt farbige Flechtstreifen eingezogen werden, wodurch gefällige, weberartig gebildete Flechtmuster entstehen. 3. Das Verschnüren, wobei durch Verschlingung schmaler Papierstreifen geometrische Formen und Zierformen entstehen 4. Das Falten, wobei durch bestimmte Zusammenlegungen an einem quadratförmigen Faltblatte verschiedene Gebilde erzeugt werden. 5. Die Erbsenarbeiten (das Stäbchenstecken), wobei aus dünnen, an beiden Enden zugespitzten Stäbchen aus Holz oder Draht durch Hineinstecken in aufgeweichte Erbsen, auch Kork- oder Wachskügelchen, Flächen und Körperformen gebildet werden. Zu diesen Übungen treten noch hinzu das Zeichnen im Liniennetze, das Ausstechen und Ausnähen (wobei jedoch Schonung des Auges geboten erscheint), das Legen der Ringe, das Ausschneiden und Aufkleben, die Papparbeiten, das Modellieren in Thon und die Gartenarbeiten. Endlich sind noch als wichtige Bildungsmomente der Kindergartenerziehung hervorzuheben: Die Bewegungsspiele, die Sinnesübungen (Gymnastik der Sinne), der Gesang, Erzählungen, Märchen, Fabeln u. dgl., Erklärungen und Besprechungen von Bildern und wirklichen Gegenständen, und leichte religiöse Anregungen durch kleine Gebete, Liedchen, Feste und dgl.

Die Spiele der Kleinen sollen vor allem Bewegungsspiele sein und die spätere planvolle Gymnastik der Schule vorbereiten. Planvoll geordnete Turnübungen gehören nicht in den Kindergarten. Überall, wo hier Bewegungen ausgeführt werden sollen, verstecken sie sich hinter dem Spielmotiv; die Ringel-, Reigen-, Lauf-, und Springspiele werden für die gute Jahreszeit, in der man sich möglichst im Freien und im Garten aufhalten soll, vorwiegen; die Sitz- und Stehspiele werden im Winter vorherrschen. Alle Spiele müssen natürlich sein. — Als

leitender Gedanke bei der Auswahl und Behandlung dieser Kinderspiele gilt der Grundsatz, dass sie allseitig bilden und das Kind für den künftigen Schulbesuch, sowie für das nachmalige Auftreten im Leben vorbereiten sollen. Kinder kommen oft zur Schule, ohne dass sie von ihren Sinnen, ihren Bewegungsorganen, ihren Sprachwerkzeugen einen halbwegs zweckmäßigen Gebrauch zu machen im Stande wären, und ohne dass sie sich die einfachsten geselligen Eigenschaften angeeignet hätten, die das Zusammenleben in der Schule erheischt. Diesen Übelständen soll der Kindergarten abhelfen. Vor allem gilt es die Sinne zu üben und für die Anschauung geeignet zu machen. Betrachten wir z. B. die erste Spielgabe. Der Ball zeigt dem Kinde die einfachste und vollkommenste Gestalt, die Kugelform. Die nach einander vorgebrachten verschiedenfarbigen Bälle lassen die Farben erkennen. Der bewegte Ball macht auf das Kind den Eindruck des Raumes. Alle Spiele mit dem Ball, als das Rollen, Fliegen, Auffangen u. s. w., bringen ganz verschiedene sinnliche Eindrücke hervor. Mit dem Balle wird sodann die hölzerne Kugel der zweiten Gabe verglichen. Die Kindergärtnerin bringt den Ball, sowie die Kugel gleichzeitig den Kindern zur Anschauung und macht auf die Ähnlichkeiten wie auch auf die Verschiedenheiten dieser beiden Spielgaben aufmerksam. Besonders bemerkt sie die Art des Rollens und Auffallens beider Gegenstände und führt dadurch die Kinder zur Kenntnis des verschiedenartigen Stoffes. Von der Kugel übergeht man nun zum Würfel. Die Kinder entdecken an ihm die Ecken, Kanten, Flächen, sie zählen dieselben und bezeichnen sie und es wird nun zur Vergleichung zwischen Kugel und Würfel geschritten. Nachdem die Kinder die Verschiedenheit dieser beiden Körper kennen gelernt haben, wird das vermittelnde Glied, die Holzwalze, vorgenommen und neuerdings in eine Parallele mit Kugel und Würfel gestellt. Mit der Vorführung dieser einfachen Körper werden die Sinne der Kinder schon geübt und geschärft, noch viel größer aber ist die Anregung zum Beobachten bei den Spielen mit den weiteren Gaben, als da sind Baukästen, Legetäfelchen und Legestäbchen. Das Kind sieht bei allen diesen Gaben, namentlich bei der Beschäftigung mit dem Fallblatte und bei den Erbsenarbeiten Zahlen und Größenverhältnisse als Thatsachen an ganz verschiedenen Stoffen, und alles leuchtet ihm ohne Erklärung ein. Die Begriffe Würfel, Quadrat, Rechteck, Dreieck, Winkel können ihm durch mannigfache Darstellung so anschaulich gemacht werden, wie dies durch das Zeichnen nicht ermöglicht werden könnte. Auch wird für den Rechenunterricht hauptsächlich durch das Stäbchenlegen vorbereitet; denn das Kind kommt durch dasselbe auf das Geheimnis der vielen Zahlenverhältnisse. Auch die Lebensformen sind für die Ausbildung einer richtigen Anschauung von großer Wichtigkeit, weil das Kind angehalten wird, Selbstgeschautes darzustellen und dabei den darzustellenden Gegenstand scharf zu beobachten. — Die Thätigkeit des Kindergartens beschränkt sich aber nicht bloß auf das Zimmer — der Garten bietet ein neues Feld für die Beobachtung der Vorgänge in der Natur. Jedes Kind hat daselbst sein eigenes Beet, welches es pflegen muss. Es säet und pflanzt selbst und hat endlich auch die Freude zu ernten; aber auch für Hausthiere haben die Kinder zu sorgen. Tauben, Hühner, Kaninchen u. s. w. werden der Pflege des Kindes übergeben und dieses lernt dabei nicht nur die Liebe zu den Thieren, sondern beobachtet auch ihre Gewohnheiten und die Art ihrer Bewegungen. — Ein weiterer wohlthuender Einfluß des Kindergartens auf die Erziehung des Kindes ist die Anleitung zum Sprechen. An alle Beschäftigungen, an jedes Spiel schließt sich ein bestimmtes deutliches Wort an, wodurch die Reinheit der Sprache gefördert wird. An eine kurze Erklärung schließt sich meist ein Reim, der auch mit einfacher Melodie begleitet werden kann. Im Kindesalter wird die Sprache selbst zum tönenden Rhythmus, das Wort zum Gesang. Durch kleine Erzählungen und kurze Märchen lernen die Kinder die Sprache der Gebildeten; durch Beantwortung von Fragen und Wiedererzählen erreichen sie Gewandtheit im correcten

Sprechen. Auch die Heranbildung gesellschaftlicher Tugenden bewirkt die Kindergartenerziehung; Verträglichkeit, Friedfertigkeit, Gehorsam werden zur Gewohnheit des Kindes. — Die Vorbereitung für die Schule ist jedoch nicht der Hauptzweck des Kindergartens; denn er will eine Erziehung geben, welche dem Kinde für das ganze Leben von Nutzen ist, er will es vor allem zur Arbeit anleiten und gewöhnen. Sein Thätigkeitstrieb muss befriedigt werden, damit es niemals dem Dämon der Langweile verfalle, der Kindergarten ist es, welcher der Trägheit entgegenarbeitet und das Kind schon von früher Jugend an zur Arbeit gewöhnt. Freilich geschieht dies nur allmählich durch den Übergang vom Spiel zu regelmäßigen Beschäftigungen und von diesen zur eigentlichen Arbeit. Dabei muss jedoch die Erziehung ihr Augenmerk darauf richten, dass die Thätigkeit der Kinder eine nützliche sei. Das Kind hat ja selbst das Bedürfnis, Vater und Mutter zu helfen und sich nützlich zu machen; es braucht dazu nur angehalten zu werden. Seine Thätigkeit wird dadurch zu einer productiven, wenn es auch nur aus geringem Stoffe Nutzbares schafft. Endlich soll hiebei auch der Sinn für das Schöne früh entwickelt und genährt werden. Das Gestalten von regelmäßigen Figuren, den sogenannten Schönheitsformen, die passende Zusammenstellung verschiedener Farben beim Ausnähen und Flechten bilden den Geschmack. „Zu noch weiterer Ausbildung ist unbedingt nothwendig, dass eine Fortsetzung des Kindergartens neben unsere Lernschule im Geiste und Sinne Fröbels trete, welche das, was der Kindergarten angebahnt, weiterführe. Für Mädchen besteht schon seit vielen Jahren der Handarbeitsunterricht, und es fällt niemandem erst ein, die Nothwendigkeit dieses Unterrichtes besonders nachweisen zu wollen. Für Knaben fehlt es an den meisten Orten an einer solchen, dem Handarbeitsunterricht der Mädchen entsprechenden Einrichtung. Eine solche bieten die Jugendgärten und Jugendwerkstätten. Diese Jugendwerkstätten müssen natürlich mit dem Kindergarten in organischem Zusammenhange stehen. Sie werden dann den Kindergarten als Vorbereitung für den Beruf in noch helleres Licht stellen. (P. Starke) Österreich (mit Ausschluß Ungarns) zählt 147 Kindergärten, von denen auf Wien 26, auf Prag 16, auf Graz 8 entfallen, mit 13.380 Kindern. Hiezu kommen noch 278 Kinderbewahranstalten mit 36.141 Kindern und 20 Krippen mit 2538 Säuglingen.

Der großartige Aufschwung, den die Fröbel'schen Kindergärten genommen haben, brachte es mit sich, daß sich die pädagogische Industrie mit der Verfertigung der Fröbel'schen Spiel- und Beschäftigungsmittel vielfach befaßt und daß hiedurch die ebenso kostspieligen als widersinnigen Producte des Spielwaarenmarktes, mit denen das Kind nichtss anderes anzufangen weis, als sie zu zerbrechen, allmälig aus der Kinderstube verdrängt werden. Baukästen, Legetäfelchen (Parquetspiel), Flechtmaterial, Faltblätter prangen als Festgaben zur Weihnachtszeit an vielen Christbäumen und haben sich das Bürgerrecht in dem trauten Heim der Kleinen erworben; Fröbel's Spiele nach pädagogischen Grundsätzen wohl geordnet und gegliedert, den verschiedenen Altersstufen angepaßt, der Familie zu bieten, so daß Mutter und Erzieherinnen die erste Erziehung des Kindes im Geiste Fröbel's leiten und lenken können, ist die Aufgabe der neueren pädagogisch-industriellen Unternehmungen, unter denen die von Director Fellner bei A. Pichler's Witwe in Wien unter dem Titel „Spiel und Arbeit" herausgegebene und mit passender Anleitung versehene Serie Fröbel'scher Beschäftigungsmittel in erster Linie steht. Wir geben somit einen Prospectus dieser methodisch zusammengestellten 32 Spielgaben, indem wir die charakteristischen Darstellungen derselben im verkleinerten Maßstabe unseren Lesern vorführen.

Beschäftigungsmittel nach Froebel.

Das Ballspiel.

Würfel, Walze, Kugel.

Der erste u. zweite Baukasten.

Der dritte Baukasten.

Der vierte Baukasten.

Der fünfte Baukasten.

Legetäfelchen.

Legetäfelchen.

Legetäfelchen

Legetäfelchen.

Legetäfelchen.

Stäbchenlegen.

Verschränken u. Gliederstab

Das Ringelegen.

Das Flechten.

Das Flechten.

Das Fadenspiel.

Steinchen- u. Muschellegen.

Das Ausstechen.

Das Ausnähen.

Das Ausnähen.

Das Falten.

Das Netzzeichnen.

Das Netzzeichnen.

Das Freiflechten.

Das Flechten von Nippsachen.

Das Aufkleben und Ausschneiden.

Das Ausmalen,

Die Erbsenarbeiten.

Das Thonformen.

Das Ausnähen auf Canevas-Papier.

Das Verschnüren.

Beschäftigungsmittel des Kindergartens.

Fig. 1. Ball.

Fig. 2. Kugel, Walze und Würfel.

Fig. 3. I. Baukasten.

Fig. 8.

Fig. 4. II. Baukasten.

Fig. 9.

Fig. 5. III. Baukasten.

Fig. 11.

Fig. 6. IV. Baukasten.

Fig. 12.

Fig. 10.

Fig. 7. V. Baukasten.

Fig. 17. Ringe.

Fig. 18 und 19. Flechtblätter.

Fig. 13. Gliederstab.

Fig. 14. Ausstechnadel.

Fig. 15. Ausstechnadel.

Literatur: E. Barth, Bilder aus dem Kindergarten für Mütter und Erzieherinnen. Leipzig 1873. — A. Fellner, Die Formenarbeiten. Wien. 1. Heft: Das Stäbchenlegen. 25 Tafeln mit Text. 1874. 2. Heft: Das Flechten. 13 Tafeln mit Text. 1874. 3. Heft: Das Falten. 40 Tafeln. 1875. 4. Heft: Das Verschnüren. 24 Tafeln mit Text. 1875. 5. Heft: Stäbchenstecken und Erbsenarbeiten. 12 Tafeln mit Text. 1876. 6. Heft: Das Pappen. 12 Tafeln mit Text. 1876. 7. Heft: Das Ausnähen geradliniger Figuren in dem Kindergarten und in der Schule. 1879. — J. Gruber, Die Pädagogik des Kindergartens und der Bewahranstalt. Mit 16 Tafeln. Berlin 1873. — Aug. Köhler: 1. Die Praxis des Kindergartens. Anleitung zum Gebrauch der Fröbel'schen Erziehungs- und Bildungsmittel in Haus, Kindergarten und Schule. 3. Bände mit 63 Tafeln. Weimar 1875—78. 2. Die Bewegungsspiele des Kindergartens. Nebst Anhang von Ball-, Kugel- und Bauliedern. Weimar. 1878. 3. Der Kindergarten in seinem Wesen dargestellt. 30 Fragen für Freunde und Gegner desselben. Weimar 1874. 4. Die neue Erziehung. Grundzüge der pädagogischen Ideen Fröbel's mit deren Anwendung in Familie, Kindergarten und Schule. Weimar 1873. — A. Köhler und Fr. Seidel, Buch der Erzählungen für Mütter, Kindergärtnerinnen und Lehrer. Weimar 1875. — Lina Morgenstern, Das Paradies der Kindheit. Eine ausführliche Anleitung für Mütter und Erzieherinnen, Fr. Fröbel's Spiel- Beschäftigungen in Haus und Kindergarten praktisch auszuüben. Leipzig 1878. — Fr. Seidel, Katechismus der Kindergärtnerei. Leipzig 1875. — Desselben Vorlagen zu Fröbel'schen Beschäftigungen mit erläuterndem Text. I—IV. Das Bauen nach Fröbel. Stralsund. — V. Das Ringlegen. — VI. VII. Das Flechten, 1—2 v. Goldammer. — VIII. Auswahl aus Fr. Seidels Bauen. 1—4. — IX. Das Stäbchenlegen. — X. Die Ausstechschule. — XI. Die Ausnähschule. — XII. Das Verschränken. — XIII. Das Kork- (Erbsen-) Spiel. — XIV. Zeichenschule nach Fröbel'schen Principien v. Dir. S. Grosmann, 1—2. — Fr. Seidel und Fr. Schmidt, Arbeitsschule. 16 Hefte. Weimar 1872—77. I. Das Netzzeichnen. 1 Abthl. — II. Das Flechten. — II. b) Das Flechten für Geübtere. — III. Das Pappen. — IV. Das Ausstechen. — V. und VI. Das Stäbchenlegen und die Erbsenarbeiten. — VII. Das Netzzeichnen. 2 Abthl. Krumme Linien. — VIII. Das Thonmodellieren. — IX. Das Verschränken. — X. Das Ausschneiden. — XI. und XII. Das Nähen. — XIII. Das Schnüren mit Papier. — XIV. Fadenspiele. — XV. Der gegliederte Stab. — XVI. Schneesterne, Bilder zum Anschauen &c. — H. Goldammer, Der Kindergarten. Handbuch der Fröbelschen Erziehungsmethode, Spielgaben und Beschäftigungen. 2 Bde. Berlin. 1874. — Derselbe, Die sprachlichen Bildungsmittel (Lieder, Gedichte, Erzählungen, Märchen, Fabeln) für Kinder von 3 bis 8 Jahren. Berlin. 1879. — B. v. Marenholtz-Bülow, Die Arbeit und die neue Erziehung, nach Fröbel's Methode. 1866. — A. B. Hanschmann, Friedrich Fröbel, Die Entwickelung seiner Erziehungsidee in seinem Leben. Dresden. Als Organ des deutschen Fröbelverbandes erscheint seit 22 Jahren die Zeitschrift: „Kindergarten, Bewahranstalt und Elementarclasse unter der Redaction von Fr. Seidel in Weimar (jetzt Verl. v. A. Pichler's Witwe & Sohn in Wien.). — C. Cassau, Friedr. Fröbel und die Pädagogik des Kindergartens. Wien. 1882.

Klosterschulen des Mittelalters. Allmählich wich die griechisch-römische Erziehung der christlichen und begannen an die Stelle der alten heidnischen Schulen christliche Lehranstalten zu treten. Seit dem vierten Jahrhundert können die Klöster als die Hauptanstalten für die religiöse Bildung der Jugend betrachtet werden. Basilius verordnet in seiner Regel: „Die verwaisten Kinder solle man von freien Stücken aufnehmen, und diejenigen, welche Eltern hätten, wenn sie von denselben in Gegenwart von Zeugen dargebracht würden. Sie sollten wie gemeinsame den Brüdervereinen angehörende Kinder eine fromme Erziehung erhalten. Es sollten besondere Häuser dazu bestimmt sein, es sollte ihnen eine besondere, diesem Alter gerade angemessene Lebensweise angewiesen, es sollte die Aufsicht über ihre Erziehung einem bejahrteren, erfahrenen, von Seiten seiner Geduld erprobten Manne anvertraut werden, der mit väterlicher Milde sie zu behandeln wisse. Jeder Fehler solle so bestraft werden, dass die Strafe zugleich Übung des Affects sei, welchen der Fehler hervorgebracht . . . Von Anfang an sollten sie eine vertraute Bekanntschaft mit der heiligen Schrift erhalten, statt der Mythen die Erzählungen von den Wundern, statt der Gnomen die Stellen aus den Salomonischen Sprichwörtern auswendig lernen. Nur zu den bestimmten Zeiten des gemeinsamen Gebets sollten die Erwachsenen und die Kinder zusammenkommen. Da manche Handwerke frühzeitig erlernt werden

müssten, so sollten in solchen Fällen die Knaben bei den Meistern des Handwerks den Tag zubringen dürfen, aber mit den übrigen schlafen und sprechen."

Der Begründer des Klosterwesens im Abendlande ist Benedict von Nursia, der Stifter des Benedictinerordens, welcher Orden vom sechsten bis zum dreizehnten Jahrhunderte an der Spitze des Unterrichtswesens steht und bis auf die Gegenwart hinauf seine erziehungstreue Thätigkeit fortführt. Benedict wurde 480 zu Nursia in Umbrien von vornehmen Eltern geboren, kam schon mit dem siebenten Jahre nach Rom, floh 492 vor der dortigen Sittenverderbnis, ward drei Jahre später Abt eines Klosters, zog sich zum zweitenmal in die Einsamkeit zurück, und gründete im Jahre 529 das erste Benedictinerkloster auf dem Berge Monte Cassino im Neapolitanischen. Sein Orden breitete sich mit solcher Geschwindigkeit aus, dass er noch bei Lebzeiten seines Stifters 250 Klöster zählte. Die Benedictinerklöster waren zur Zeit der Völkerwanderung Zufluchtsstätten nicht bloß der Kunst und Wissenschaft, sondern auch der Arbeit und des Gewerbfleißes. Obwohl ursprünglich von dem Gedanken der Abschließung gegen diese Welt (daher der Name Kloster, claustrum von claudere, abschließen) ausgehend und auf die Befolgung der drei evangelischen Räthe: der Armuth, der Keuschheit und des freiwilligen Gehorsams gegen einen geistlichen Oberen gerüstet, standen doch ihre Pforten Reichen und Armen, Freien und Knechten, Großen und Kleinen, Geistlichen und Laien beständig offen. Und so wurden sie in einer Zeit allgemeiner Verwilderung und beständigen Waffengerassels zu eigentlichen Culturmittelpunkten. Insbesondere war es die Geschichtschreibung, um welche sich die Benedictiner verdient machten, so dass sie für das christliche Abendland die „Väter der Geschichte" geworden sind. Die reich ausgestatteten Klöster und Abteien, wie jene zu Tours, zu St. Gallen und zu Reichenau am Bodensee, dann jene in Fulda waren im Besitze von Bibliotheken, in denen die geistigen Schätze des Alterthums durch die Hand fleißiger Mönche vervielfältigt, bis auf die Zeit des Buchdruckes hinübergerettet wurden. In der Umfriedung dieser Klösterräume entstanden nun in frühester Zeit Schulen, die s. g. mittelalterlichen Klosterschulen. Dieselben waren zweierlei Art, die innere Schule, die sich innerhalb der strengen Clausur befand, und für die s. g Oblaten (pueri oblati), das ist, für Knaben bestimmt war, die von ihren Eltern dem Kloster ganz und gar geweiht waren — und die äußere Schule, welche in einem Seitenflügel des Klosters außerhalb der Clausur für jene angelegt wurde, die, ohne in festeren Verband mit dem Klosterleben treten zu wollen, nur an dem Unterrichte desselben theilnehmen und großentheils in weltliche Stellungen überzugehen die Absicht hatten. Diese Unterscheidung der inneren und äußeren Klosterschule wurde durch die Synode von Aachen im Jahre 817 sanctioniert. Die Verfassung der Klosterschulen war ähnlich jener der Kathedralschule; ihre Unterrichtssprache war die lateinische, die Bildungsrichtung eine religiöse; die Unterrichtsgegenstände waren jene des Triviums und Quadriviums. Über die nähere Einrichtung der Benedictinerschulen verweisen wir auf das Tagebuch des Walafried Strabo (s. d). In ihrer Blütezeit war in der Klosterschule der Benedictiner die heutige Volks-, Mittel- und Hochschule vereinigt. Durch den Eifer der Mönche, durch ihre Bibliotheken und Sammlungen und durch das rege geistige Leben, das sich in ihren Mauern entfaltete, wurden die Benedictinerklöster zu wichtigen Culturstätten, zu „Burgen gegen Gewaltthat und Frevel, zu Zufluchtsörtern für Wehrlose und Verfolgte, zu Stätten des Friedens und zu Musterschulen christlicher Frömmigkeit und Tugend, zu Missionshäusern und Missionsstationen bei Bekehrung der Völker, zu Freistätten der Wissenschaft, Archiven der Literatur, Schulen der Tugend, Universitäten für die Gelehrten, Kanzleien der Könige, Priesterseminarien für die Kirche, Musteranstalten für Ackerbau und Gewerbe, Kunstschulen für Gesang und Musik, für Baukunst und bildende Künste." Die Benedictiner sind ein Orden, der während 15 Jahrhunderten 4000 Bischöfe, 1600 Erzbischöfe, 200 Cardinäle, 24 Päpste, 15·700

Schriftsteller hervorgebracht hatte, und der unmittelbar vor der französischen Revolution 37·000 Häuser zählte. Die bedeutendsten, großentheils auch heutzutage blühenden Anstalten sind das Kloster zu St. Gallen, gegründet vom hl. Gallus (613); Reichenau, gegründet vom hl. Columban (724); Fulda, gegründet vom hl. Bonifacius (744); York, Hyde Abbey (bei Winchester) und Äthelney in England; Paris, Tours und Bec (Normandie) in Frankreich. In Österreich sind zu nennen: Kremsmünster, gegründet 777 von Tassilo III.; Melk, gegründet 1089 von Leopold dem Schönen; St. Lamprecht, gegründet 1103; Admont, gegründet 1122; Schottenstift zu Wien, gegründet 1155 von Heinrich II., Břewnov in Böhmen (993); Hradisch in Mähren. Eine Reihe von hervorragenden Männern gieng aus diesen Klosterschulen hervor. An der Klosterschule zu Neu-Corvey an der Weser (begründet 822) begann Ansgar seine Bekehrung des Nordens, Widukind schrieb daselbst seine drei Bücher sächsischer Geschichte; ferner soll der „Heliand" in Corvey gedichtet worden sein. Als Krone des mittelalterlichen Schulwesens ist jedoch das Kloster Fulda anzusehen, an welchem Rhabanus Maurus, der erste wahrhaft deutsche Gelehrte wirkte. Im Jahre 766 zu Mainz von frommen Eltern geboren, kam er 775 als „puer oblatus" in's Fuldaer Kloster, gieng 801 als Diakonus auf die Akademie nach Tours und erhielt daselbst von dem berühmten Lehrer Alcuin nach des hl. Benedict Lieblingsschüler den Beinamen „Maurus". Nach seiner Rückkehr von dort übernahm er die Leitung der Fuldaer Schule, ward 822 Abt des Klosters, und starb 856 als Erzbischof von Mainz. Er erwarb sich neben seinem Lehrer Alcuin ein besonderes Verdienst um die Förderung der Kathedralschulen; auch suchte er der deutschen Sprache in Schule und Kirche Eingang zu verschaffen. Auf der über seine Anregung in Mainz in Jahre 847 abgehaltenen Kirchenversammlung wurde der Beschluss erneuert, dass die deutsche Sprache eine größere Verwendung für den gottesdienstlichen Gebrauch gesetzlich erhalten solle.

Als im dreizehnten Jahrhunderte der Glanz des Benedictinerordens in Folge des Wohllebens der reichen Klosterherren zu bleichen begann, traten die beiden Bettelorden der Franziskaner (gegründet im Jahre 1202) und Dominikaner (gegründet 1215) hervor, wovon die ersteren als Prediger und Ketzerrichter, die letzteren als Wanderlehrer bekannt waren. Beide gründeten in ihren Klöstern Schulen, welche, da sie in den Städten lagen, dem Volke zugänglicher waren, als jene der Benedictiner. Die Franziskaner insbesondere waren durch ihre volksthümliche Lehrart, sowie durch die aus ihrem Orden hervorgegangenen neuen Lehrbücher, z. B. das Doctrinale des Alexander aus Dole, sehr beliebt. Ihr Unterricht erhebt sich jedoch nirgends über das Niveau mechanischer Gedächtnisübung und religiösen Formenkrams. Außer diesen Bettelorden sind noch zu nennen die Prämonstratenser und Cisterzienser, welche besonders in Ostdeutschland für die Cultur thätig waren; endlich die durch Gerhard Groote im 14. Jahrhunderte gestifteten „Brüder vom gemeinsamen Leben".

Klugheit (Weisheit) der Erziehung ist jener Erziehungsgrundsatz, welcher den angemessenen Gebrauch der einzelnen Erziehungsmittel verlangt. In dieser Beziehung gelten folgende Winke: 1. Es gibt kein Erziehungsmittel, welches alle übrigen überflüssig machen würde. Die Erziehung lässt sich ausschließlich weder auf Befehle, noch auf Belehrungen, noch auf Strafen gründen. Zur Erreichung des Erziehungszweckes wird sich bald dieses, bald jenes Mittel, oder nach Umständen auch Combinationen mehrerer Erziehungsmittel als angemessen herausstellen. 2. Wo mildere Mittel ausreichen, greife man nicht zu stärkeren. Befehl und Verbot sind stärker als Gewährung und Versagung; Belohnung und Strafe stärker als Belehrung und Beispiel; Strafe stärker als Belohnung. Wo man also mit der Belehrung und dem Befehle ausreicht, wird man nicht zur Belohnung oder

Strafe greifen. 3. Jedes Erziehungsmittel hat neben seiner günstigen auch seine bedenkliche Seite, und kann durch Missbrauch und Übertreibung gefährlich werden. Die Belehrung z. B. ruft den Zweifel hervor und kann zur Altklugheit und Vorwitzigkeit führen; der Tadel stumpft ab, die Belohnung macht eitel, das Beispiel bringt neben dem Guten auch Schlimmes u. s. f. 4. Die Wirkung der Erziehungsmittel hängt von der Consequenz ab, mit welcher sie gehandhabt werden. Dies ergibt sich schon aus der Einheitlichkeit der Erziehung. Was in einem Falle gewährt, gebilligt, befohlen wurde, darf in einem zweiten analogen Falle nicht versagt, verboten, getadelt werden. Hiebei ist allerdings auf den Fortschritt des Alters und der Bildung, und auf die Veränderung der Umstände Rücksicht zu nehmen. Was man dem Kinde versagt, kann man dem Jünglinge gewähren. Hieher gehört auch, dass Befehle erfüllt, Gesetze beobachtet, Versprechen und Drohungen gehalten werden. 5. Die Erziehungsmittel dürfen nicht bis zur Abnützung angewendet werden. Dies gilt insbesondere von den stärksten Erziehungsmitteln, den Belohnungen und Strafen, deren Wirksamkeit an einen sparsamen Gebrauch gebunden ist, und die man daher als außerordentliche Erziehungsmtttel bezeichnen kann. Man kann alle Tage belehren, man soll aber nicht alle Tage strafen. 6. Die Erziehungsmittel müssen endlich in der Persönlichkeit des Erziehers ihre Stütze und Vollendung finden. Es gibt kein Erziehungsmittel, welches an und für sich, objectiv, ohne sympathetische Vermittlung des Erziehers die rechte Wirkung thäte. Dies unterscheidet die Erziehung wesentlich von der Heilkunde; in dieser kommt es mehr auf die Mittel, in jener mehr auf die Vermittler an. Durch diesen Umstand erklärt sich auch die Unsicherheit besonderer Erziehungsrecepte, welche nur in der Hand des gebildeten und gesitteten Erziehers ihre Wirkung ausüben, so wie die Unmöglichkeit, die Erziehung zu mechanisieren. Das Beispiel des Erziehers ist daher das unscheinbarste, jedoch auch wichtigste der Erziehungsmittel.

Körperempfindungen sind solche Empfindungen, welche die leiblichen Veränderungen zum Bewusstsein der Seele bringen. Einzelne, wie Hunger und Durst, werden durch den bloßen Lebensprocess herbeigeführt, bei andern, wie z. B. bei Stich, Schnitt, Druck, ist ein äußerer Gegenstand die veranlassende Ursache. Die Empfindungsnerven, durch welche die Körperempfindungen der Seele zugeführt werden, unterscheiden sich von den Sinnesnerven dadurch, dass sie kein eigenes peripherisches Organ haben, sondern sich in den verschiedenen Geweben und Systemen des Körpers ausbreiten. Blutumlauf und Athmung, Ernährung und Absonderung unterhalten einen fortwährenden Stoffwechsel innerhalb unseres Körpers, von dessen Vorhandensein unsere Seele durch die allgemeinen Körperempfindungen der Lebenswärme, der Sättigung oder des Hungers, der Feuchtigkeit oder Trockenheit (Durst als Trockenheit des Gaumens), der Muskelspannung oder Müdigkeit, des freien Athmens oder der Beklemmung u. s. w. in Kenntnis gesetzt wird. Der Reichthum der Körperempfindungen ist außerordentlich groß. Er entspricht der weiten Flächenausbreitung des empfindlichen Nervengewebes und der beständigen Erregung desselben durch die niemals ganz stille stehenden Lebensvorgänge. Diese zahllosen Erregungen gelangen jedoch nicht einzeln zum Bewusstsein, sondern vereinigen sich zu einem großen resultierenden Empfindungsstrom, den man die Lebensempfindung oder auch die Gemeinempfindung nennt. Das Vermögen der Gemeinempfindung kann man den Vitalsinn nennen. Vermöge desselben haben wir in jedem Augenblicke unseres Daseins nicht allein das Bewusstsein, dass wir leben, sondern auch, wie wir (körperlich) leben, so dass man die Vitalempfindung nicht unpassend ein „Barometer unseres Lebensprocesses" oder „das vitale Gewissen" genannt hat. Insbesondere haben wir die Empfindung, dass wir unseren Körper im Gleichgewichte mit der Schwere erhalten, dass wir verdauen und respirieren, dass wir unsere Muskulatur an- oder abspannen, dass Blut in uns umlauft u. s. f. — alles jedoch in Dunkel gehüll

Dieses Dunkel beginnt erst dann einer gewissen Deutlichkeit durch das Hervortreten der betreffenden organischen Empfindungen zu weichen, wenn der normale oder mittlere Zustand der organischen Function auf irgend eine Weise, sei es im Sinne der Förderung oder der Hemmung, gestört wird, wie wenn beispielweise die Hauptrespiration nach einem Bade gesteigert wird, oder wenn wir durch Blutcongestionen, durch Athembeschwerden, durch Hunger u. s. w. an die organischen Störungen gemahnt werden. Die Lebensempfindung bildet den dunklen Hintergrund, von welchem sich dann einzelne Localempfindungen abheben.

Pädagogische Rücksichten. Die Abhängigkeit des Menschen von seinen Körperempfindungen erzeugt Verweichlichung, welche jede unangenehme Empfindung scheut und nur dem Angenehmen nachgeht. Dadurch kann sie zur epicuräischen Genussucht hinführen, oder durch hypochondrische Verstimmung sich äußern. Der Verweichlichte achtet nur auf seinen Körper; er ist theilnahmslos für die idealen Interessen des Lebens und verzichtet auf alle höheren Ziele, insoferne der Weg zu denselben über unangenehme Empfindungen führt. Dies führt schließlich zu Stumpfsinn und Selbstsucht. Dem Selbstling gilt sein Magen und sein Leben mehr, als die Zukunft des Menschengeschlechtes. Diesen Bedenken gegenüber muss die Erziehung für die Emancipation von Körperempfindungen eintreten und eine weise Abhärtung (s. d.) des Zöglinges anstreben.

Körperliche Züchtigung. Geschichtliches. Quintilian war der erste, welcher sich, und zwar bereits vor nahezu zweitausend Jahren gegen die körperliche Züchtigung grundsätzlich aussprach: Die Kinder schlagen, heißt nach ihm so viel, als sie nicht zum Guten und Rechten anhalten, nachher jedoch für Unterlassung desselben strafen. Bei Schlägen zerknickt Scham die Seele, drückt sie nieder und macht sie leicht scheu. Wer sich überdies durch Verweise nicht bessern läßt, der verhärtet sich auch wie der schlechte Sklave gegen Prügel. Die Prügelstrafe ist nur durch die Nachlässigkeit der Lehrer eingeführt: eine beständige Aufsicht über die Beschäftigung macht sie überflüssig. — Anderer Ansicht waren die Schulhalter der nachfolgenden Jahrhunderte, welche ein Prügelsystem etablierten und die Schulhäuser in Zuchthäuser, die Unterrichtsräume in Stätten des Jammers und Schreckens verwandelten. Zuerst kamen die lateinischen Präceptoren, welche durch eine barbarische Disciplin den Mangel jeglicher Methode beim Schulunterrichte zu ersetzen suchten. Robert von Sarbonn schreibt ausdrücklich den Gebrauch des Stockes vor, und zwar nicht allein gegen die Schüler, sondern auch gegen die jüngeren Lehrer, nicht bloß wegen sittlicher Ausschreitungen, sondern auch wegen schwerfälliger Auffassung und mangelhafter Aneignung der Lectionen. Insbesondere fand die Ruthe eine ausgedehnte Anwendung bei dem grammatischen Unterrichte, so dass schließlich der Begriff Grammatik und Prügel identificirt wurden. Weitere liebenswürdige Strafen waren das Trinken von Spülwasser, Essen am Hundetrog, das Schandmäntelchen, eine Art Pranger u. dgl. Und doch verwilderte der Schüler dabei so, dass es zwischen größeren und kleineren Schülern oft bis zu Mord und Todtschlag kam. Und im Jahre 937 geschah es in St. Gallen, dass ein Schüler, welcher zu einer Massenexecution die nöthigen Ruthen zu holen hatte, um sich und seine Genossen zu retten, einen Feuerbrand ins Kloster warf, welches hiebei fast ganz verbrannte. — Mit der Reformation hat sich die Sache durchaus nicht gebessert. Die Ruthe blieb nach wie vor das Symbol der Schule; durch Übergabe derselben wurde der Schulmeister in sein Amt feierlich investiert; der straffällig gewordene Schüler mußte sie küssen, und auf sie Besserung geloben. In den Schulen machte sich eine solche Brutalität bei Handhabung dieses Strafmittels breit, dass die Schulordnungen des 16. Jahrhunderts nicht scharf genug dagegen einschreiten konnten. So verordnet die Eßlinger Schulordnung

vom Jahre 1548: „Der Lehrer soll seine Schüler nicht an den Kopf schlagen, sie weder mit Tatzen, Schlappen, Maultaschen und Haarrupfen, noch mit Ohrumdrehen, Nasenschellen und Hirnbatzen strafen, keine Stöck und Kolben zur Züchtigung brauchen, sondern — — allein ihnen das Hintertheil mit Ruthen streichen." Über die Lehrer zu Basel wurde geklagt: „Nicht anders als mit Schrauben, Pochen, Balgen, mit Schlägen, Zupfen, Rupfen fahren sie die Schüler an und plagen sie", so daß ihnen vorzüglich eingeschärft werden musste, „sich zu bezwingen, dass sie die Knaben nicht auf eine barbarische und henkerische Weise tractieren, ja nicht, wie bisweilen geschehen, Löcher in den Kopf schlagen, das Fleisch der Beeren an den Fingern solchermaßen zerquetschen, dass das Blut zwischen den Nägeln herausspritzt, oder Büschel Haare ihnen ausreißen oder sie sogar mit Füßen treten". In Schäffers Geschichte des Waisenhauses zu Frankfurt a. M. vom Jahre 1679—1829 lesen wir: „Wenn die Knaben auch die Karbatsche nicht achten, so sollen sie mit Fußschellen geschlossen und bei Brod und Wasser einige Tage eingesperrt werden; wenn aber dies nicht hilft, so müssen noch schärfere Strafen angewendet werden." Diese waren eine „Zuchtbank" von der Construction, dass der Sträfling durch dieselbe Kopf und Arme stecken mußte und so geschlossen die bestimmte Anzahl Streiche zugezählt erhielt, der Bärenkasten mit scharfen Ecken, in welchem man weder bequem stehen noch liegen konnte. Wie die Nothwendigkeit der Ruthe so recht ins Volk eingedrungen war, beweisen die volksthümlichen „Ruthenfeste", wo die Ruthe in Procession herumgetragen und im Stadthause hinterlegt wurde. In jener Zeit hatte das Pasquill seine Berechtigung:

> Der Henker zu dem Küster kam,
> Er sprach zu ihm: Mein lieber Compan,
> Du kannst wohl läuten, ich kann wohl hängen,
> Wir nähren uns beide von den Strängen;
> Zieh ich auf, so zeuchst du nieder,
> Was dir entläuft, das fass ich wieder.
> Drum sind wir beide geschworene Brüder.

Man erstaunt jedoch noch mehr, wenn man vernimmt, dass dieses rohe und wüste Dreinschlagen der barbarischen Schulmeister bis ins 18. und 19. Jahrhundert hinein fortdauert, und dass alle Ermahnungen geistlicher und weltlicher Behörden nichts dagegen auszurichten vermögen. Die Jesuitenschulen sind fast die einzigen, welche sich um jene Zeit einer milderen Handhabung der Schuldisciplin befleißigten und dies auch thun konnten, weil sie durch eine beständige Aufsicht und Leitung auf ihre Zöglinge wirkten. Eine solche Roheit herrschte damals in den Schulen, dass ein schwäbischer Schulmeister aus dem 18. Jahrhunderte namens Joh. Jak. Häberle die statistische Nachweisung seiner disciplinaren Thätigkeit während einer 51jährigen Amtswirksamkeit der Nachwelt hinterlassen zu sollen geglaubt hatte. Derselbe hat ausgetheilt 911.527 Stockschläge, 124.010 Ruthenhiebe, 20.939 Pfötchen und Klopfe mit dem Lineal, 136.715 Handschmisse, 10.235 Maulschellen, 7.905 Ohrfeigen, 1,158.800 Kopfnüsse und 22.763 Notabenes mit Bibel, Katechismus, Gesangbuch und Grammatik. Summa 2,392.894 Prügel. Ferner mussten 777 Knaben auf Erbsen, 613 auf ein dreieckiges Holz knien, 50.001 den Esel tragen und 1.707 die Ruthe hoch halten, wozu noch einige nicht so gewöhnliche Strafen kamen, die Häberle in Nothfällen aus dem Stegreif erfunden hatte. Noch am Beginne unseres Jahrhundertes berichten Augenzeugen darüber, „wie das Schlagen alsbald nach dem Morgengesang in förmlicher Execution wegen der Sünden des vorigen Tages die Weihe war, womit man den neuen Schultag anfieng, und regelmäßig die Beendigung der Schule, um die neuen Sünden, die während der Schulstunden hinzugekommen waren, nun auch noch büßen zu lasen. Das gehörte in manchen Schulen so

zur Ordnung, dass die Schüler immer zitterten und zagten, wenn das Amen des Morgengebetes herannahte. Denn da sah man den Lehrer schon sich mit Stock und Ruthe rüsten und nach einer der vorderen Bänke hinsehen, welche dazu gewählt wurden, um vorerst die gröberen Sünder durch sogenanntes Überlegen abzustrafen. Wir denken noch mit Schaudern daran, wie manchmal ein Knabe dazu verurtheilt war, wochenlang jeden Morgen mit dieser Execution den Zug der kleinen Missethäter anzufangen, bisweilen auch ihn zu beschließen". — Noch Comenius nennt die herkömmliche Schule „ein Haus des Schreckens für die Knaben und eine Folterkammer der Geister" und verspricht „eine solche Schuleinrichtung, dass die Bildung vor sich gehe ohne Schläge, ohne Härte, ohne jeglichen Zwang, möglichst leicht, angenehm und gleichsam von sich selbst". Nach ihm soll die Schule „ein Haus sein, nicht voll von Wehgeschrei und Schlägen, sondern vielmehr voll von Wachsamkeit und Aufmerksamkeit von Seite der Lehrenden und Lernenden. Im allgemeinen kann die Behauptung gewagt werden, dass nach dem Zeugnisse der Geschichte das Bedürfnis nach Stock und Ruthe desto fühlbarer wird, je mehr die eigentlichen erziehenden Factoren: Lehre und Beispiel, Aufsicht, Regierung und Führung, von der Höhe ihrer Aufgabe herabsinken, kurz, je mehr die Schüler aufsichts-, beschäftigungs- und anregungslos sich selbst überlassen bleiben.

Principielles. Die Frage nach der Zulässigkeit der körperlichen Züchtigung in der Schule bildet noch heutzutage eine mehrfach ventilierte Controverse, gegen welche sich Schulverwaltungen und Lehrer noch immer ablehnend verhalten. Nur in einzelnen Staaten, wie Österreich und Baden, ist die körperliche Züchtigung principiell ausgeschlossen. Ihre absolute Fernhaltung von der Schule ist eine Frage, worin die Forderungen der Pädagogik mit jenen der Humanität übereinstimmen, und welche daher nur noch eine Frage der Zeit sein kann. Nur in einem höchst ungesunden socialen Organismus, nur unter Verhältnissen, wie sie nicht sein sollen, könnte derselben als einer Ausnahmsregel das Wort gesprochen werden. Und selbst hier ist es angezeigter, den Ausnahmszustand zu beseitigen, als nach der Ruthe zu greifen. Die körperliche Züchtigung bleibt in den Schulen unbedingt verpönt, weil sie das Ehrgefühl tödtet, und das sittliche Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler zerstört. Eltern haben das Recht, ihre Kinder körperlich zu strafen; das Übermaß des Wohlwollens, womit sie von Natur aus ausgestattet sind, und welches durch die sittliche Entrüstung nie ganz und nur auf Augenblicke zurückgedrängt werden kann, sichert sie vor dem Scheine des Übelwollens, welchen brutale Strafacte auf den Strafenden werfen. Anders in der Schule. Hier steht der Lehrer dem Schüler als fremde Person gegenüber, nur die pädagogische Opportunität ist es, die ihn bei dem Strafacte leitet, und es ist mindestens fraglich, ob er die Pein mitfühlt, die er dem schuldigen Kinde bereitet. Bei anderen Strafarten mit Ausnahme der körperlichen Züchtigung tritt die Vergewaltigung gegen die Person des Gestraften nicht so hervor, wie bei dieser; es genügt ein Befehl oder ein indirecter Zwang — bei der körperlichen Züchtigung sind Executionen nothwendig, welche positive Gewaltmaßregeln gegen die Person des Kindes involvieren, die um so empörender sind, da sie von dem Stärkeren an dem Schwächeren geübt werden und die gleich hässlich bleiben, mögen sie von dem Lehrer selbst oder von einem gedungenen Executor in Ausführung gebracht werden. Wenn vollends, da der Lehrer doch Mensch bleibt und subjectiven Anwandlungen sich nicht entziehen kann, die Strafe in der pädagogischen Gerechtigkeit nicht vollkommen gegründet ist, wenn die anderen Kinder, vor deren Augen oft derlei Executionen stattfinden, durch das natürliche Gefühl des Mitleids und der Empörung gegen die an dem Schwächeren geübte Vergewaltigung fortgerissen, sich auf die Seite des Gemisshandelten stellen, wenn sie im Geiste Partei ergreifen gegen ihre Lehrer: so ist der Schaden, den eine solche Execution mit sich führt, unendlich größer, als der Nutzen, den sie hätte

bringen sollen. Die körperliche Züchtigung muſs wegen ihrer außerordentlichen Gemeingefährlichkeit aus dem pädagogischen Gebrauch gezogen werden, wie sie es gegenwärtig aus dem ganzen öffentlichen Leben — Gott sei Dank! — ist. Mit der eigentlichen Erziehung (moralischen Bildung) hat sie ohnehin nichts zu thun; wo sich aus der Mitte der Schulen das Feldgeschrei der Lehrer nach Stock und Ruthe erhebt, geschieht dies nur im Namen der pädagogischen „Regierung" (das Wort im Sinne Herbarts), weil man mit einzelnen Subjecten sich nicht zu helfen weiß. Wie in der Natur die bedeutendsten Wirkungen durch das ruhige Walten unscheinbarer Kräfte hervorgebracht werden, so wird man auch bei der Erziehung alles Heil von dem ruhigen und consequenten Wirken des Erziehers erwarten können und nicht von den drakonischen Katastrophen einer pädagogischen Schreckensherrschaft. In einer Schule, wo ein guter Geist herrscht, wo die Schüler ununterbrochen und liebevoll beaufsichtigt und beschäftigt werden, und wo die Persönlichkeit des Lehrers mit ihrem sittlichen Einflusse so zu sagen die ganze Classe durchdringt: dort werden die gewöhnlichen Strafmittel vollkommen ausreichen und selbst das von Haus aus schlechte Kind durch den Geist der Mehrheit zur Ordnung fortgerissen werden.

Literatur: Das beste was über diesen Gegenstand geschrieben worden, ist enthalten in Dr. G. Fröhlich, Pädagogische Bausteine, 3. Aufl., IV. Theil, Schulstrafen.

Krokodilschluſs, ein im Alterthume berühmter Trugschluſs, hervorgehend durch den Wechsel der Standpunkte, welche man bei Schlüssen einnimmt. — Ein Krokodil hatte einer Mutter ein Kind geraubt und versprach ihr dasselbe wiederzugeben, wenn sie ihm auf seine Frage eine wahre Antwort ertheilen würde. Daraufhin fragte es die Mutter: „Werde ich dir dein Kind wiedergeben?" Und die Mutter antwortete in ihrer Angst: „Du wirst mir es nicht wiedergeben!" Da sprach das Krokodil: „Entweder du hast die Wahrheit gesprochen oder du hast gelogen. Weder in dem ersten, noch in dem zweiten Falle kann ich dir das Kind zurückgeben; im ersten nicht, weil es alsdann wahr ist, daſs ich dir das Kind nicht zurückgeben werde; im zweiten nicht, weil du die gestellte Bedingung, wahr zu reden, nicht erfüllt hast. Also werde ich es dir in keinem Falle zurückgeben." Darauf antwortete die Mutter: „Du wirst mir das Kind jedenfalls zurückgeben; denn habe ich die Wahrheit gesagt, so muſst du mir es geben kraft unseres Vertrages, habe ich jedoch gelogen, so ist das Gegentheil desselben wahr, was ich gesagt habe, d. h. daſs ich dasselbe erhalte. Ich werde es also jedenfalls erhalten." Das Trügerische liegt hier darin, daſs sich sowohl die Mutter als das Krokodil bald auf den Standpunkt des Vertrages, bald auf jenen des Wortlautes der Aussage stellen.

Kunst ist Darstellung des Geistigen durch das Sinnliche, des abstract Allgemeinen durch das concret Individuelle, jedoch so, daſs in diesem Einzelnen der allgemeine Gedanke unmittelbar und zwanglos d. h. schön zur Anschauung gebracht wird, oder sie ist, wie Hegel metaphorisch, aber bezeichnend sich ausdrückt, „das Scheinen der Idee durch ein sinnliches Mittel". Bei der Kunstthätigkeit hat man zwei Stadien zu unterscheiden: erstens die Erfindung der Idee und zweitens die Darstellung derselben. Um zu der Idee zu gelangen, muſs man den Weg nehmen von dem Besonderen zum Allgemeinen, von der Anschauung zum Begriff (denn gegeben sind uns nur Anschauungen); um die Idee individuell zu gestalten, muſs man die Idee wieder zur Anschauung zurückführen. In dem ersten Stadium wird vorzugsweise die abstrahierende, in dem letzteren die determinierende Phantasie zur Thätigkeit gelangen. Natur und Leben sind die reichen Quellen alles künstlerischen Schaffens. Selbst in den freiesten Arten der Kunstschöpfung, in der Poesie und im Roman, sind die dargestellten Momente aus dem Leben gegriffen und desto wirkungsvoller, je mehr sie es sind; allein sie sind keine Copien,

keine Photographien des Lebens; denn die demselben entlehnten Züge müssen im Bewusstsein jene Ausgestaltung und Durchbildung erfahren haben, welche das Ideale selbst in seiner individuellen Determinierung erkennen lässt und dem Kunstwerke den ätherischen Hauch der Dichtung im Gegensatze zur Härte der Wirklichkeit leiht. Die Gabe der Erfindung, die sich in der Hervorhebung des Idealen aus dem Besonderen einerseits und in der individuellen Gestaltung desselben andererseits äußert, gilt mit Recht als das eigentliche Merkzeichen des Genies. Die Thätigkeit des Genies äußert sich darin, dass es die alten hergebrachten Anschauungen, sei es nun auf dem Felde des Geschmacks, oder auf dem Gebiete des gesellschaftlichen oder politischen Lebens, in neue Formen fasst, und diese Formen nicht in Gestalt abstracter Begriffe, sondern in einer den individuellen Verhältnissen angepassten Durchführung zur Geltung bringt. — Die Künste werden eingetheilt in die bildenden, deren Schöpfungen sich im Raum ausbreiten wie Baukunst, Bildhauerei, Malerei, und in die redenden, zu denen die Dicht- und Redekunst gehören und an welche sich die Musik anschließt, indem sie sich gleich ihnen in der Zeitlinie bewegt. Die Künste führen auf das Gebiet des Ästhetischen (s. d.). „Indem sie den Menschen über die „Angst des Irdischen“ erheben, und ihn in eine „freie“ Stimmung versetzen, die ihn zur Auffassung des Übersinnlichen, Idealen, Ethischen befähigt, können sie eine bedeutende pädagogische Einwirkung üben; ja es scheint, dass sie berufen sind, die Religion nicht bloß, wie es bisher geschah, zu stützen, sondern auch bis zu einem gewissen Grade zu ersetzen.“ Die Erziehung des Menschengeschlechtes auf dem Wege der Kunst ist ein Lieblingsgedanke Schillers, den er sowohl in seinen Gedichten, als in seinen prosaischen Aufsätzen mit glänzender Klarheit auseinanderlegt. Schiller findet nämlich, dass die Kunst mit ihren beiden Momenten des Idealen und Materialen (Form und Stoff) der sinnlich-vernünftigen Doppelnatur des Menschen ganz besonders entspreche. „Im Fleiß kann dich die Biene meistern, in der Geschicklichkeit ein Wurm dein Lehrer sein; dein Wissen theilest du mit vorgezogenen Geistern — die Kunst, o Mensch! hast du allein.“ S. Art.: Schiller.

Kurzsichtigkeit ist ein Gebrechen, welches durch unsere Culturgewohnheit (Viellesen, Vielschreiben, Stubenhocken) in fortwährender Zunahme begriffen ist, und insbesondere in der Schule gezüchtet wird. Es ist nachgewiesen, dass die Zahl der Kurzsichtigen von Classe zu Classe steigt, und dass die Menge derselben mit den Anforderungen an die Schule wächst; die Dorfschule weist 1%, die städtische Elementarschule 6%, höhere Töchterschulen 7%, höhere Mittelschulen 10%, Realschulen 19%, Gymnasien 26% Kurzsichtiger auf. Die Kurzsichtigkeit (Myopie) besteht darin, dass das Auge von entfernten Gegenständen kein deutliches Bild erhält, weil die aus der Entfernung kommenden parallelen Strahlen von den lichtbrechenden Mitteln des Auges (Hornhaut, Krystallinse, Glaskörper) zu stark gebrochen, daher schon vor der Netzhaut vereinigt werden, weshalb auf die Netzhaut selbst statt eines leuchtenden Punktes eine kleine Kreisfläche entsteht und das Bild um so undeutlicher und verwaschener erscheint, je weiter der Gegenstand von uns entfernt ist. Es muss daher der leuchtende Gegenstand dem Auge mehr oder weniger genähert werden, damit der Vereinigungspunkt seiner Strahlen auf die Netzhaut falle. Das menschliche Auge besitzt das Vermögen, sich für verschiedene Entfernungen anzupassen (zu accommodieren). Allein dieses Accommodationsvermögen (s. den Art. „Gesicht“) hat bestimmte Grenzen. Zu nahe und zu ferne Gegenstände werden nicht mehr deutlich gesehen. Den nächsten Punkt, für welchen man das Auge anpassen kann, nennt man den Nahepunkt, den entferntesten den Fernpunkt. Den Abstand vom Auge, in welchem man am deutlichsten sieht, nennt man die deutliche Sehweite. Für ein normales Auge beträgt die deutliche Sehweite 24 bis 30 cm. Das kurzsichtige Auge ist

eigentlich ein zu langes Auge. Es verlängert sich der Augapfel in der Richtung seiner Achse und dabei krümmt sich die Hornhaut dauernd so stark, dass sie für entfernte Gegenstände nicht wieder die richtige Stellung annehmen kann. Von der Kurzsichtigkeit ist die Schwachsichtigkeit zu unterscheiden. Da bei der Divergenz der von einem leuchtenden Punkte ausgehenden Lichtstrahlen die Dichte des ins Auge dringenden Strahlenbündels desto kleiner wird, je weiter der leuchtende oder beleuchtete Gegenstand von demselben entfernt ist; so rückt auch den Schwachsichtigen das Sehobject so nahe als möglich an das Auge heran, und daher die Verwechselung. Schwachsichtigkeit findet man zuweilen auch nur bei einem Auge allein, wenn dieses weit öfters angestrengt wird, als das andere. Die Kurzsichtigkeit, welche aus einem ursprünglichen, fehlerhaften Bau des Auges entsteht, ist seltener, als man gewöhnlich glaubt. Wie aus zahlreichen Untersuchungen hervorgeht, kommt die Kurzsichtigkeit bis zum 5. oder 6. Jahre so zu sagen gar nicht vor. Wie Professor Dr. Eugen Netoliczka durch Beobachtung von 3500 Schulkindern sichergestellt hat, beginnt das Auge unter gewissen ungünstigen Umständen sich normwidrig zu verlängern, wodurch eine mehr oder minder bedeutende Kurzsichtigkeit eintritt. Erwiesene Thatsachen sind, dass mit jedem Lebensjahre und mit jeder Schulclasse die Zahl der Kurzsichtigen

Auge (kurzsichtig).

mehr oder weniger schnell zunimmt, dass ferner im Laufe der Schuljahre nicht selten geringe Kurzsichtigkeit in mittelgradige und diese in hochgradige übergeht, und dass Kurzsichtigkeit in Stadtschulen häufiger ist als in Landschulen. Zu den Hauptursachen der Kurzsichtigkeit gehört 1. Mangel an Licht und schlechte Beleuchtung. Es ist eine durch statistische Daten hinlänglich erwiesene Thatsache, dass, je enger die Gasse ist, in welcher ein Schulhaus steht, und in einem je niedrigeren Stockwerke sich die Classe befindet, desto größer die Zahl der kurzsichtigen Schüler wird. Bei künstlicher Beleuchtung schaden freie oder in gleicher Höhe mit dem Auge (wie z. B. beim Clavierspiel) angebrachte Flammen dem Auge; desgleichen auch Flammen, die in allzugroßer Nähe des Kopfes angebracht sind, und zwar wegen der dabei sich entwickelnden strahlenden Wärme. Schulkinder sollen besonders zur Winterszeit nicht mit schriftlichen Aufgaben überbürdet und dadurch zu längerer Arbeit bei dem oft nicht einmal hinlänglichen Lampenlichte genöthigt werden. Lampenschirme und transparente Papierschilde sind für die Augen günstig. Directes oder von nahen weißen Wänden reflectiertes Sonnenlicht ist schädlich. Dasselbe muss daher durch Vorhänge (am besten von Rohleinen) gedämpft werden. Die Farbe der Wände wie der Schulzimmer ist nichts weniger als gleichgiltig. Sie sollen weder grell weiß, noch ganz dunkel sein, hellgrau oder bläulich scheinen die zuträglichsten Farben zu sein. 2. Übermäßige Anstrengung des Auges durch kleinen Druck*), graues, gelbes oder

*) Nach Prof. H. Cohn aus Breslau wäre der kleinste zulässige Druck der, bei welchem die mittleren Buchstaben, wie das n anderthalb Millimeter hoch sind. Javol in Paris will die Zeilenlänge auf ein Maximum von 100 Millimetern beschränkt wissen, da lange Zeilen die Kurzsichtigkeit fördern.

durchschlagendes Papier, enganeinandergedruckte Zeilen, blasse Tinte, kleine, zusammengedrängte Handschriften, durch weibliche Handarbeit besonders auf dunklen oder schwarzen Stoffen, durch Lesen während des Gehens, Fahrens u. dgl. Lesen strengt das Auge mehr an als Schreiben, Abschreiben mehr als Concipieren, Abzeichnen von Vorlagen mehr als freies Zeichnen, und zwar deshalb, weil man bei dem Wechsel von Abschauen und Auftragen immer wieder die Stelle der Vorlage mit dem Auge suchen muss. 3. Anhaltende und einförmige Arbeit, besonders solche, wo, wie beim Lesen, Schreiben, Nähen, das Auge anhaltend auf einen nahen Gegenstand gefesselt und daher stundenlang für die Nähe eingestellt ist. Dagegen ist zu empfehlen Arbeitswechsel und Übung im Fernblick. Durch kein Mittel kann der Kurzsichtigkeit wirksamer begegnet werden, als durch öfteres Ausblicken in die Ferne, weil dadurch die durch anhaltende Beschäftigung mit nahen und kleinen Gegenständen abhanden gekommene Accommodation für die Ferne wieder allmählich hergestellt wird. Der berühmte Augenarzt Dr. Arlt in Wien sagt: „Wenn wir dem Entstehen und dem Fortschreiten der Kurzsichtigkeit vorbeugen und entgegenwirken wollen, so dürfen wir nicht blos darauf bedacht sein, dass das jugendliche Auge nicht mit Arbeit überbürdet werde, wir müssen auch darauf sehen, dass es in der arbeitsfreien Zeit Gelegenheit finde, sich im Fernblick zu erholen und zu üben. Gleichwie man in der Stadt den Mangel an Gelegenheit zu freier und allseitiger Muskelübung durchs Turnen ersetzen soll, muss auch dem Auge nicht nur freie Zeit gegönnt werden, sondern auch Veranlassung, sich im Nah- wie im Fernsehen zu üben und ebenmäßig zu entwickeln." Die Lehrpläne der Schulen sollten auf einen entsprechenden Wechsel in der Beschäftigung der Kinder Rücksicht nehmen. 4. Fehlerhafte Körperhaltung, insbesondere das Arbeiten in gebückter Stellung, wobei der Blutandrang nach dem Kopfe noch stärker wird, als er es wegen der Anstrengung des Auges ohnehin ist. Denn jede Arbeit kann nur auf Unkosten des Stoffverbrauchs unterhalten werden, hat also ein stärkeres Zuströmen des Blutes, welches eben diese Stoffe hergibt, nach dem arbeitenden Organe zur Folge. Hiemit hängt die Tisch- und Bankfrage zusammen. Tisch und Bank müssen nicht nur für einander, sondern auch für die Körpergröße des Schulkindes berechnet sein. Der ärztliche Bezirksverein in Leipzig hat über Sitz und Haltung der Kinder beim Schreiben folgende Vorschriften zusammengestellt und veröffentlicht: 1. Die Entfernung der Sitzfläche des Stuhles oder der Bank, auf welcher das Kind beim Schreiben Platz nimmt, von der Schreibfläche des Tisches sei so groß, dass der Oberkörper des Schreibenden sich von dem oberen Ende der Magengrube an oberhalb der Schreibfläche befindet. 2. Die Sitzfläche sei so weit vorgerückt, dass ihr vorderer Rand 2—3 Centimeter unter die Schreibfläche vorgeschoben ist. 3. Die Vorderarme sollen mit etwa zwei Drittheilen ihrer Länge auf der Schreibfläche aufliegen; der Ellbogen muss frei bleiben. 4. Das Papier oder die Tafel, auf welchem das Kind schreibt, wird mit dem oberen Rande ein wenig nach links gedreht. 5. Der Oberkörper soll aufrecht gehalten und nur der Kopf ein wenig vorgebeugt werden. Zur Erleichterung dieser Stellung dient es, wenn der Schreibende mit dem unteren Theile des Rückens (das heißt der Gegend der Lendenwirbel) sich anlehnen kann. 6. Wenn die Füße des schreibenden Kindes den Fußboden nicht erreichen, so ist eine Fußbank unterzuschieben. Dr. Netoliczka bezeichnet es endlich als sehr wünschenswert, dass die Tischplatte nicht horizontal liege. Der dem Schüler zugekehrte Rand soll die besprochene Höhe haben, von da an soll die Tischplatte etwas ansteigen. (Über die „Schulbank" siehe den Artikel: Schulhygiene.)

Auf den Zustand der Augen sind die diätetischen Verhältnisse im Allgemeinen nicht ohne Einfluss. Alles, was den Andrang des Blutes nach dem Kopfe befördert, wirkt schädlich auf die Augen, so z. B. enge Halskrägen, übermäßige, besonders aber strahlende Wärme u. dgl.

Was die Brillen betrifft, so ist zu deren Anwendung nur dann zu schreiten, wenn wirkliche Kurzsichtigkeit vorhanden ist. Für den Kurzsichtigen passt dann ein Zerstreuungsglas mit biconcaven oder convex-concaven (s. g. periskopischen) Linsen. Bei der Auswahl der Brille nehme man auf folgende Punkte Bedacht: Das gewählte Glas soll nicht zu stark sein, was man darnach erkennt, dass die Anwendung desselben ein wohlthuendes Gefühl zurücklässt; Gläser, die verkleinern oder vergrößern, sind unpassend. Das Glas soll vollkommen rein und hinreichend groß, am besten kreisrund sein (wogegen allerdings Rücksichten der Convenienz sprechen); die Brille selbst soll fest sitzen, dem Auge so viel als möglich angenähert sein und der Pupillendistanz desselben entsprechen. Bei geringerer Kurzsichtigkeit soll man die Brille beim Schreiben und Lesen ablegen. Der Eitelkeit wegen sich einer Brille zu bedienen, ist eines gebildeten Menschen unwürdig, so wie es gewiss albern ist, aus Modesucht ein Gebrechen zur Schau zu tragen, welches man nicht hat.

Nach Prof. H. Cohn ist die Kurzsichtigkeit keineswegs angeboren (ererbt), sondern erworben. Die Neigung der deutschen Currentschrift in einem Winkel von 45° Grad soll durch Veranlassung einer schlechten Körperhaltung die Kurzsichtigkeit befördern. — Der hygienische Congress in Nürnberg hat beschlossen, dass nach je drei Stunden Unterricht eine Pause von einer halben Stunde einzutreten habe und dass die Zahl der häuslichen Arbeitsstunden möglichst reduciert werden soll.

Literatur: E. Netoliczka, Die Kurzsichtigkeit in den Schulen und die Erhaltung der Sehkraft. Wien 1879. — A. Treichler, Die Verhütung der Kurzsichtigkeit durch Reform der Schulen im Geist Pestalozzi's. Zürich 1876. — F. Arlt, Ueber die Ursachen und die Entstehung der Kurzsichtigkeit. Wien 1876.

Landwirtschaftslehre als Gegenstand in Lehrerbildungsanstalten finden wir in Österreich durch das Org.-Stat. vom 26. Mai 1874 obligatorisch eingeführt. Als Ziel dieses Unterrichtsgegenstandes wird bestimmt: Verständnis der Hauptgrundsätze der Bodenkunde, der Düngerlehre, des Pflanzenbaues und der Thierzucht; Bekanntschaft mit den für das Land wichtigen landwirtschaftlichen Erwerbszweigen und mit den einschlägigen Gesetzen. Dazu noch übersichtliche Darstellung der landwirtschaftlichen Production in der Heimat, Belehrung über Organisierung von landwirtschaftlichen Fortbildungscursen an Volksschulen, sowie über die auf die Landwirtschaft sich beziehenden Gesetze (Vogelschutz, Maikäfervertilgung, Forstschutz, Schonzeit des Wildes u. s. f.). Doch kann an einzelnen Lehrerbildungsanstalten dieser Unterrichts-Gegenstand mit Genehmigung des Unterrichtsministers entfallen. Hiemit stehen praktische Übungen im Schulgarten in Verbindung, zu denen sämmtliche Zöglinge, welche den theoretischen landwirtschaftlichen Unterricht erhalten, verpflichtet sind und zu denen auch die übrigen Zöglinge beigezogen werden können. Diese Übungen sind zu einer von Lehrstunden freien Zeit nach einem bestimmten Plane vorzunehmen, wobei nicht unbeachtet bleiben darf, dass nicht nur die Aneignung nützlicher Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch die Weckung einer ausdauernden Lust zu Gartenarbeiten Zweck dieser Übung ist. „Der gesammte landwirtschaftliche Unterricht an den Lehrerbildungsanstalten hat überhaupt ein lebendiges und verständiges Interesse für landwirtschaftliche Fragen in dem Zögling zu wecken und denselben jenes Maß praktisch verwertbaren Wissens und Könnens zu vermitteln, welches den Volksschullehrer in den Stand setzt, eine fördersame Einflussnahme auf stetige Vermehrung landwirtschaftlicher Aufklärung in der Landbevölkerung zu nehmen." (Min.-Erl. v. 21. Mai 1880.) — Da die Kenntnis der Landwirtschaftslehre, soweit sie nicht schon in dem Studium der Physik, Chemie und Naturgeschichte inbegriffen ist, kein Erfordernis der allgemeinen Bildung und daher für Landschulen ebenso entbehrlich ist, wie das Studium der Technologie (Gewerbekunde) für Stadtschulen, oder die Haushaltskunde (s. d.) für Mädchenschulen, oder die Baukunst für

Realschulen; da ferner die Verbindung zwischen Lehrerbildung und Landwirtschaftslehre auf eine Zeit zurückweist, wo der Lehrer bezüglich seines Einkommens auf die Bearbeitung von Grundstücken angewiesen war; da man ferner bei der Steigerung der modernen Anforderungen an die eigentliche pädagogische und wissenschaftliche Bildung des Lehrers denselben nicht mehr verhalten kann, in allerhand Nebengebieten, wie z. B. Landwirtschaft, Orgelspiel u. dgl., das Ziel seines Strebens zu erblicken; da es endlich unbedingt nothwendig ist, den Lehrplan der Lehrerbildungsanstalten mit ihren 12 bis 14 Lehrgegenständen möglichst zu entlasten; und da überdies durch eine oberflächliche, mehr theoretische Beschäftigung mit diesem Gegenstande durch 2 wöchentliche Übungsstunden in 2 Jahren der mit diesem Gegenstande verbundene Zweck einen förderſamen Einflußauf stetige Vermehrung der landwirtschaftlichen Aufklärung in der Bevölkerung zu nehmen: durchaus nicht erreicht wird, so würden wir keinen Anstand nehmen, der Streichung der Landwirtschaftslehre als eines obligaten Lehrgegenstandes an Lehrerbildungsanstalten das Wort zu reden. — Ungleich wichtiger als die Landwirtschaftslehre (Ackerbaukunde) wäre für Lehrerbildungsanstalten die Volkswirtschaftslehre oder die Nationalökonomie, weil man in der That nicht auf der Höhe zeitgemäßer Bildung stehen kann, ohne mit den Principien dieser wichtigen Wissenschaft einigermaßen vertraut zu sein.

Lectüre, Romane. Die Lectüre ist ein mächtiges Erziehungsmittel. Sie erweitert die Sphäre des Umganges über einen unendlichen Umkreis von lebenden und todten Gesellschaftern aller Länder und Zeiten und bringt das Bewusstsein des Einzelnen in befruchtenden Contact mit dem Bewusstsein der Nation und jenem der ganzen Menschheit. Doch kann die Lectüre ebensowohl schaden als nützen; denn es kommt darauf an, was man liest, wie man liest und wie viel man liest. In Bezug auf die Auswahl des Lesestoffes ist wohl heute, wo die Bücher dem Menschen nachgehen, und die Tagesliteratur, Dank der Schreibseligkeit des Jahrhunderts und der Organisation des Buchhandels, mit großer Zudringlichkeit sich darbietet, die äußerste Vorsicht nöthig. Hier ist vor allem zu bedenken, dass das Neueste und Nächste nicht immer das Beste ist. Da man doch nicht alles lesen kann, so wird es gerathen sein, das Beste zu lesen und anerkannten classischen Autoren den Vorzug zu geben vor den Ephemeriden der Tagesliteratur. Nicht minder wichtig, wie die Auswahl, ist die Art und Weise des Lesens. Die statarische, eingehende Lectüre ist im allgemeinen der cursorischen, flüchtig dahingleitenden vorzuziehen. Hiebei kommt es darauf an, dass man die Mittheilungen des Autors mit kritischem Urtheil hinnehme und durch passende Apperceptionen sich hievon dasjenige aneigne, was für unseren Gedankenkreis überhaupt, sowie für die eben vorhandene Phase seiner Entwickelung passt. Dazu wird beigetragen, wenn man a) über das Gelesene sich selbst und anderen Rechenschaft gibt, darüber urtheilt, Einwürfe macht u. s. w.; b) indem man sich beim Lesen die nöthigen Aufzeichnungen macht und Auszüge, s. g. Excerpta anlegt, welche theils in wörtlicher Niederschrift einzelner gelesener Kraftstellen, theils in freier Wiedergabe der Hauptgedanken bestehen; c) indem man das Gelesene untereinander so wie mit dem Ergebnisse der eigenen Erfahrungen vergleicht und zur Anwendung bringt; d) indem man zu den Hauptwerken, d. i. den wichtigen, inhaltreichsten Schriften öfter zurückkehrt, da es unmöglich ist, sich auf einmal des gesammten Gedankenschatzes eines solchen Buches zu bemächtigen. Gut ist es, die Stellen, die uns besonders ansprechen, anzustreichen, damit sie bei dem Wiederlesen lebhafter hervortreten. — Damit hängt endlich zusammen, dass nicht allzuviel gelesen werde. Vor dem Viellesen und dem damit verbundenen unterschiedlosen Verschlingen des Lesestoffes kann nicht genug gewarnt werden. Es gewährt nicht nur keinen Nutzen, sondern verleitet zu Zeitverschwendung und Pflichtvernachlässigung, und kann den Zögling durch eine einseitige Richtung der Phantasie zur geistigen Verschrobenheit und zur Unzufriedenheit mit der wirklich bestehenden

Welt hinführen. Außerdem entzieht uns auch der Umgang mit Büchern dem Umgange mit der Natur und mit den Menschen. Übertreibend, jedoch nicht ohne ein Körnchen Wahrheit sagt Rousseau in seinem Emil: „Vor seinem zwölften Jahr soll Emil nicht wissen, was ein Buch ist.“ Und Niemeyer gesteht, „dass es in der Regel vortheilhafter wäre, wenn sehr junge Kinder beider Geschlechter fast gar nichts, etwas ältere nur wenig läsen, und auch in den folgenden Jahren außer dem unmittelbar Nützlichen und Nothwendigen weniger in Büchern, destomehr aber in dem großen Buche der Natur und des Menschenlebens zu lesen gewöhnt würden“. Wenn gelesen wird, so soll man damit Ernst machen und für die Verwebung des Gelesenen mit dem ganzen Gedankenkreise des Zöglings Sorge tragen. Die Gefahr des Viellesens ist vornehmlich bei der Unterhaltungslectüre, insbesondere der Romanlectüre für die heranwachsende Jugend sehr groß. Wir sehen hier ab von dem Gifte, welches der schlechte Roman der jugendlichen Phantasie einimpft, und haben bloß die verderblichen Folgen im Auge, welche das Viellesen selbst guter Romane für das jugendliche Bewusstsein des Zöglings dadurch nach sich zieht, daß es seine richtige gesunde Entwickelung, die nur im Anschlusse an die Wirklichkeit vor sich gehen kann, stört, indem es ihn der wirklichen Welt entfremdet und in ein Reich eingebildeter unhaltbarer Verhältnisse versetzt. Darum erhebt Kant seine Stimme gegen die Romanlectüre bei Kindern, indem er sehr wahr bemerkt: „Am schädlichsten ist das Romanlesen für Kinder, da sie nämlich weiter keinen Gebrauch davon machen, als dass sie ihnen in dem Augenblicke, indem sie sie lesen, zur Unterhaltung dienen. Das Romanlesen schwächt das Gedächtnis; denn es wäre lächerlich, Romane behalten und sie anderen wieder erzählen zu wollen. Man muss daher Kindern alle Romane aus den Händen nehmen. Indem sie sie lesen, bilden sie sich in dem Romane wieder einen neuen Roman, da sie die Umstände sich selbst anders ausbilden, herumschwärmen und gedankenlos dasitzen.“ Nur bei schon reiferen Zöglingen kann die sporadische Lectüre solcher Romane gebilligt werden, welche einen gewissen historischen, geographischen, naturhistorischen, physikalischen, culturhistorischen, psychologischen, ja selbst politischen Hintergrund haben, weil sie im Strome der Unterhaltung auch den wertvollen Gehalt realistischer Lehrstoffe mit sich führen (Walter Scott, Jule Verne, Carlèn u. a. m.).

Literatur: L. Preller, Griechische Mythologie. Berlin 1875. — H. W. Stoll, Die Götter und Heroen des classischen Alterthums. 2 Bde. Leipzig, 1875. — H. Göll, Illustrierte Mythologie. Leipzig 1877. — C. Fr. Becker, Erzählungen aus der alten Welt für die Jugend. Halle, 1875. — K. W. Osterwald, Griechische Sagen. Halle, 1871—73. — H. Mehl, Die schönsten Sagen des Alterthums. Wien — Nibelungenlied und Gudrun, übers. von K. Simrock. — J. u. W. Grimm, Deutsche Sagen. Berlin, 1866. — G. Schwab, Die deutschen Volksbücher für Jung und Alt. 4 Thle. Gütersloh 1878. — C. A. W. Günther, Die deutsche Heldensage des Mittelalters für Schule und Haus bearbeitet. Hannover, 1878. — H. Böhle, Deutsche Sagen. Berlin. — Bernhardi, Wegweiser durch die deutschen Volks- und Jugendschriften, Leipzig. — A. Merget, Geschichte der deutschen Jugendliteratur. Berlin 1867. — Kritische Jugendschriften-Verzeichnisse, herausgegeben vom pädagogischen Verein in Berlin. — Von Jugendzeitungen sind zu nennen: Stiehler's Kinderlaube, die Barth'schen Monatsblätter, Der Jugendbazar, Die Lachtaube, Die Jugendluft, Die deutsche Jugend, Die österreichische Jugendbibliothek u. a. — Von periodisch erscheinenden Schriften ist nennenswerth: Masius, Des Knabens Lust und Lehre und dessen Fortsetzung: Hausschatz für die deutsche Jugend von H. Wagner. — Th. Gumpert, Töchteralbum. — Derselben, Herzblättchens Zeitvertreib. — F. Hoffmann, Neuer deutscher Jugendfreund. — Jugend-Album. — A. C. Jessen, Volks- und Jugendbibliothek.

Lehrer (insbesondere Volksschullehrer) ist das treibende, belebende Princip der Schule. Alle Schuleinrichtungen und äußeren Veranstaltungen erweisen sich unvermögend, die Kraft der lehrenden Persönlichkeit zu ersetzen. Dies erhellt sofort, wenn man bedenkt, dass er nicht bloß zu lehren, sondern auch zu erziehen hat, und zwar nicht bloß einzelne Kinder, sondern ganze Massen. Daraus entspringen für ihn Schwierigkeiten, deren

Überwindung ihm nur dann gelingen wird, wenn ihm gewisse persönliche Eigenschaften zu eigen sind. In dieser Beziehung sind zu nennen: 1. Die Erziehungsgabe, die nicht nur auf einer pädagogischen Durchbildung, sondern vor allem auf dem persönlichen Charakter desselben beruht. Der Lehrer soll also vor allem ein Charakter sein; denn er wirkt am meisten durch die Autorität, die ihn in den Augen der Schüler hebt, durch das Vorbild, das er ihnen durch Beispiel und Haltung vor Augen hält, und durch die sittliche Wärme, mit welcher er alle Erziehungsmaßregeln belebt. 2. Pünktlichkeit und Genauigkeit in allem seinen Thun ist ihm unerläſslich, weil sonst die Schulverhältnisse nothwendig in Unordnung gerathen müſsten. „Der Volksschullehrer muſs ein Mann nach der Uhr sein." Er darf niemals seine Schüler auf sich warten lassen, niemals etwas, das jetzt gethan sein muſs, ohne die dringendste Noth auf eine andere Zeit verschieben; er darf auch das Unbedeutende und Geringfügige nicht übersehen. 3. Er soll Eifer für die Schule und Liebe zu den Kleinen besitzen; denn die Hingebung an den Lehrerberuf und die daraus entspringenden Erfolge sind der große moralische Lohn, der ihn über die oft drückenden äußern Verhältnisse erhebt. 4. Er soll sich durch patriotische Gesinnung, Vaterlandsliebe und Sinn für den gesellschaftlichen Fortschritt auszeichnen, weil er diese Gesinnung in seinen Zöglingen wird zu nähren haben. „Er darf sich aber nicht in das Parteitreiben der Zeit einmischen, nicht jedem politischen Festessen beiwohnen, nicht jede Adresse unterzeichnen. Er würde sonst auf das allgemeine Vertrauen, das ihm so nöthig ist, verzichten müssen. Ein im Politischen exaltierter und zu Extremen sich hinneigender Mann kann niemals ein guter Lehrer der Jugend sein." (Graefe.) 5. Er soll eine feste Gesundheit, ein fehlerloses, ausreichendes Stimmorgan und scharfe Sinne besitzen. 6. Er soll das nöthige Maß allgemeiner Bildung mit der erforderlichen pädagogischen Fach- und Berufsbildung in sich vereinigen, dabei aber an seiner Fortbildung unablässig arbeiten. 7. Er soll mit Geduld und Ausdauer die nöthige Anspruchslosigkeit verbinden. Von den besonderen Pflichten des Volksschullehrers wäre hier hervorzuheben: 1. Daſs er sich auf jede Lehrstunde vorbereite. Wenn diese Vorbereitung bei dem praktisch gebildeten Schulmanne zuletzt vielleicht nur Minuten in Anspruch nehmen und mehr in einer Art Besinnung und Orientierung als im Nachschlagen von Schriften bestehen wird: so soll sie doch nie ganz entfallen, damit der Lehrer in vorhinein wisse, was er aus jeder Lehrstunde zu machen habe. 2. Daſs er die Schule in Ordnung und Glanz halte nach Außen und nach Innen. Das Schulhaus und das Schulzimmer soll schon äußerlich den Geist der Ordnung und des Anstandes ausdrücken. Insbesondere ist es Pflicht des Lehrers, das Inventar der Schule zu schonen, in Ordnung zu halten und nur zu Schulzwecken zu verwenden. 3. Daſs er sich in beständiger Kenntnis von den Normen der Schulgesetzgebung und Schulverwaltung erhalte, um das Schulamt im Geiste dieser höheren Anordnungen zu führen. — Das Amt des Erziehers ist ein sittliches Amt, welches ähnlich dem Priesteramte eine besondere Weihe erheischt. Der Erzieher ist auf moralische Erfolge, auf den Lohn des Gewissens und auf jene Freuden angewiesen, welche der Umgang mit den Kleinen und die Bildung ihrer Gemüther mit sich bringt. Insbesondere ist das Amt eines Volksschullehrers weder eine bequeme Versorgungsanstalt, noch ein Asyl für solche, die auf anderen Gebieten des wirtschaftlichen Lebens Schiffbruch gelitten haben. Wo der Lehrer in seiner Stellung nur materielle Vortheile und Erfolge anstrebt, wird er alsbald unzufrieden sein, und von der hohen Stellung eines Volkserziehers zum bloßen Stundenhalter herabsinken. Wo er dagegen in seiner Stellung aufgeht, wird ihm der zwar unscheinbare, aber hohe Lohn des seine Befriedigung in sich selbst findenden Bewuſstseins nicht ausbleiben. Somit bleibt es wahr, was ein berühmter französischer Staatsmann (Guizot) sagt: „Der Volksschullehrer ist ein Mann, der mehr

wissen muss, als er lehrt, um es mit Einsicht und Geschmack zu lehren; der in einem niederen Wirkungskreise leben und doch eine erhabene Seele besitzen muss, um diejenige Würde seiner Gesinnungen und sogar seines Benehmens zu bewahren, ohne welche er nie die Achtung und das Zutrauen der Familien erhalten wird; der eine seltene Mischung von Sanftmuth und Festigkeit besitzen muss, denn er steht in der bürgerlichen Gesellschaft niedriger als viele Leute, und darf doch niemandes herabgewürdigter Diener sein; der nicht unbekannt mit seinen Rechten ist, aber doch vielmehr an seine Pflichten denkt; der allen ein Beispiel gibt, allen mit Rath dient; der vor allem gar nicht aus seinem Stande herauszutreten sucht, mit seiner Lage zufrieden ist, weil er darin Gutes wirkt, entschlossen, für den Dienst der niederen Schule, der ihm Gottes- und Menschendienst ist, zu leben und zu sterben."

Literatur: J. W. Wörlein, Briefe über die Bildung der deutschen Lehrer. Nürnberg 1836. — J. H. A. Nebe, Der Schullehrerberuf nach dessen gesammtem Umfange in der Schule und Kirche. Eisenach 1827. — Ignatz Demeter, Vollständiges Handbuch zur Bildung angehender Schullehrer. Drei Theile. Mainz 1830. — A. Ludewig, Der Schulmeister in der Stadt und auf dem Lande. Wolfenbüttel 1841. — Rob. Niedergesäß, Lehrer Manhart von Großdorf. Ein Lebensbild zum Beschauen für Lehrer und Freunde der Schule. Wien 1871. — Adph. Diesterweg, Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer, bearb. von Ludwig Rudolph. 3 Bände. Essen 1874—1877. — E. F. Lüders, Praktischer Wegweiser für Volksschullehrer bei ihrem Thun und Walten in und außer der Schule. Quedlinburg 1873.

Lehrerseminare. Lehrerseminare, Lehrerbildungsanstalten. Vereinzelte Versuche zur Begründung von Lehrerbildungsanstalten datieren aus der zweiten Hälfte des 17. Jahrhundertes. So war mit dem Waisenhause zu Braunschweig 1679 eine Einrichtung zur Heranbildung von Lehrern verbunden und zu Wesel bestand 1687 eine Stiftung zur Bildung von Schullehrern. Am wichtigsten sind die Bestrebungen des um das Volksschulwesen auch sonst hochverdienten Herzogs von Gotha, Ernst des Frommen (1601—1671). Derselbe verordnete in seinem Testamente, dass man diejenigen, die Lust zum Lehrerstande hätten, für ihren künftigen Beruf ausbilden soll. Die von ihm gewünschten Lehrerbildungsanstalten (Seminaria scholastica) traten jedoch erst unter seinem Nachfolger Friedrich II. auf Grund der Verordnung vom Jahre 1698 in der Weise ins Leben, dass die zehn geschicktesten Schulmeister des Landes, Moderatores genannt, diejenigen jungen Leute, die sich dem Lehrerstande widmen wollten, auf Grundlage einer an sie erlassenen Instruction für das Lehramt vorzubereiten hatten. Späterhin (1741) wurde die Sache so geregelt, dass in jeder Diöcese ein tüchtiger Schulmeisterlehrer angestellt wurde, welcher die Aspiranten des Schulamtes für ihre künftige Stellung vorbereiten sollte. Dies sind die ersten Anfänge unserer Lehrerbildungsanstalten. Weitere Veranstaltungen gehen vom Pietismus und Philanthropinismus aus. Mit den Anstalten Frankes und Basedows waren Lehrerseminare verbunden. Eines der ältesten Seminare war das von König Friedrich I. gelegenheitlich der Krönung im Jahre 1701 bei dem Waisenhause zu Königsberg errichtete. 1736 wurden in der Schule zu Kloster-Bergen bei Magdeburg Lehrer gebildet. „Wir befehlen euch in Gnaden" — heißt es 1736 im Rescript vom König Friedrich Wilhelm an den Abt von Kloster-Bergen, — „alles Ernstes bemüht zu sein, dass bei Euch jederzeit ein Seminarium von jungen Leuten angetroffen werde, aus welchem man geschickte Schulmeister und Küster nehmen könne. Es müssen sothane Subjecta im Lesen, Schreiben und Rechnen, wenigstens was die 5 Species betrifft, recht fertig, vor allen Dingen aber im Stande sein, der Jugend prima principia christianismi beizubringen." — Die eigentliche Entwickelung des Seminarwesens fällt jedoch in die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts. Mit der ersten Realschule entstand im J. 1748 in Berlin durch J. J. Hecker eine Privatbildungs-

anstalt für Lehrer, welche 1753 zum kurmärkischen Küster- und Schullehrerseminar erhoben wurde. Die Einrichtung dieses Seminars war allerdings eine sehr primitive. Die Zöglinge waren größtentheils Handwerker, die nur so viel erlernen wollten, um das Schulhalten als ein Nebengeschäft betreiben zu können. Sie waren sämmtlich in einer Classe vereinigt (erst später wurde eine Ober- und Unterabtheilung geschaffen), die Dauer der Bildungszeit, Aufnahme und Entlassung der Zöglinge war durchaus nicht geregelt, daher auch die Erfolge außerordentlich gering, so dass diese Anstalt im Jahre 1817 ganz eingieng. — Die Anzahl der Zöglinge an den ersten Lehrerseminaren war eine sehr beschränkte. So wurde das bereits erwähnte erste Lehrerseminar zu Gotha bei seiner Reorganisierung im Jahre 1780 für 12 Seminaristen und 12 Expectanten eingerichtet. Das Friedrich Wilhelmstädter Seminar zu Dresden zählte 1794 dreißig Zöglinge. Weitere Seminare entstanden 1751 zu Hannover, 1753 zu Wolfenbüttel, 1765 in Breslau (katholisch), 1767 (evangelisch), 1768 in Karlsruhe, 1776 in Minden, 1778 in Halberstadt, 1781 in Kassel und Kiel, 1783 in Detmold, 1784 in Köthen und Stettin, 1785 in Dresden, 1786 in Ludwigslust, 1787 in Altenburg, 1788 in Weimar und Öhringen, 1790 in Salzburg, 1791 in Greifswalde, 1795 zu Dessau u. s. w. Diese Anstalten waren jedoch zumeist Anhängsel von Gymnasien, Realschulen und anderen Instituten. „Fanden sich auf einem Gymnasium einige Schüler, welche, weil sie nicht höher hinaufstreben konnten, geneigt waren, Volksschullehrer zu werden, so ließ man sie neben dem gewöhnlichen Gymnasialunterricht noch einige besondere Lehrstunden in Pädagogik, Katechetik, Musik und auch wohl Agricultur, Obstzucht u. dgl. besuchen, gab ihnen einen Geistlichen zum Inspector, gestattete ihnen, sich durch Privatunterricht in Familien und durch Singen auf den Straßen noch einiges Geld zu verdienen, verwilligte außerdem für einige Alumnen Stipendien, Freitische u. dgl., — und man nannte dann das Ganze ein Schullehrerseminar." — Erst allmählich wurden die Lehrerbildungsanstalten zu selbständigen Anstalten erhoben und mit Normalschulen, Armenschulen u. s. w. versehen, um den Seminaristen die nöthige Praxis im Lehrfache zu verschaffen. Die geringe Zahl dieser Anstalten stand jedoch immer außer Verhältnis zu dem thatsächlichen Bedarfe an Lehrkräften, weshalb man sich hie und da veranlasst sah, besondere Curse, Conferenzen, Lesecirkel unter der Leitung von Pfarrern oder tüchtigen Schullehrern zur besseren Ausbildung der Lehrindividuen zu eröffnen. Eine trefflich organisierte Lehrerbildungsanstalt, welche auf die innere Verbesserung des Schulwesens sowohl in Deutschland, als in Österreich mächtig eingewirkt hatte, ist die durch den Abt Felbiger in Sagan geschaffene, nach deren Muster alsbald andere in Schlesien eingerichtet wurden. Für Deutschland beginnt die eigentliche Periode der Begründung von Lehrerseminaren nach den Freiheitskriegen. Unter der Leitung tüchtiger Schulmänner begann sich auch die innere Einrichtung dieser Anstalten zu heben. So übernahm Dinter die Direction des Friedrichstädter Lehrerseminars zu Dresden, Zerrenner jenes zu Magdeburg, Diesterweg jenes zu Mörs. Allerdings kehrte sich die damalige politische Reaction, wie in Österreich unter der politischen Schulverfassung, so auch in Preußen gegen die fortschrittliche Entwickelung dieser Anstalten. So heißt es in einer preußischen Cabinetsordre vom 7. Juli 1822 bezüglich der Seminarien: „Ich setze übrigens hierbei voraus, dass der Unterricht der Seminaristen in diesen Anstalten nicht über die Schranken hinausgehen werde, die ihre Bestimmung für Elementarlehrer bedingt, indem sonst die sehr begründete Besorgnis entsteht, dass sie, statt bei dem Elementarunterrichte der Jugend stehen zu bleiben, ihr halbes oder verkehrtes Wissen, nach eigenem Zuthun gestaltet, unter der Jugend des gemeinen Volkes verbreiten und dem geraden offenen Sinn derselben eine schiefe Richtung geben werden." Dennoch begann in Preußen damals schon, wo es in Österreich keine Lehrerbildungsanstalten, sondern nur dreimonatliche Curse gab, das Lehrerbildungswesen im Ver-

ordnungswege geregelt zu werden. So erschien schon im Jahre 1826 ein Ministerialrescript über die Entlassungsprüfung der Seminaristen und wurden den letzteren Erleichterungen bezüglich der Militärpflicht zugestanden. Turnen und Landwirtschaftslehre wurden schon 1844 in den Lehrplan aufgenommen. Während der Entwickelung des Seminarwesens bis dahin eine gewisse Freiheit gestattet wurde, sucht das erste der drei berüchtigten preußischen Regulative vom Jahre 1854 dem evangelischen Schullehrerseminar eine stramme Gestaltung im Sinne einer vom kirchlichen Geiste durchdrungenen Abrichtungsanstalt für angehende Elementarlehrer zu geben, und das unüberschreitbare Maß der Seminarbildung für dieselben mit polizeilicher Sorgfalt zu fixieren. Der Bildungscurs ist allerdings ein dreijähriger, allein „was bisher an einzelnen Seminarien noch unter den Rubriken Pädagogik, Methodik, Didaktik, Katechetik, Anthropologie und Psychologie u. s. w. etwa gelehrt sein sollte, ist von dem Lectionsplane zu entfernen, und ist statt dessen für jeden Cursus in wöchentlich 2 Stunden Schulkunde anzusetzen." (!) Allgemeine Weltgeschichte erzeugt „Unklarheit und Verbildung" und soll daher nur deutsche Geschichte mit vorzugsweiser Berücksichtigung der preußischen Provinzialgeschichte betrieben werden. Die Behandlung der Naturlehre ist „überall nur eine elementare". Das Gebiet des Rechnens bilden die 4 Species in ganzen, gebrochenen und benannten Zahlen; eine weitergehende Ausbildung der Seminaristen — etwa bis zur Verhältnisrechnung, den Dezimalzahlen, dem Ausziehen der Wurzeln kann ausnahmsweise von der Provinzialbehörde gestattet werden. (!!) Am Sitze der Seminarien soll jährlich ein- oder mehreremal eine Lehrerconferenz unter dem Vorsitze des Departementsschulrathes abgehalten werden. — Die Vermehrung der Lehrerseminare ging übrigens rüstig von Statten, da der Lehrermangel immer stärker an die Pforten der Schule zu klopfen begann. Um demselben abzuhelfen, wurden unter dem Ministerium von Mühler „Schnellcurse" mit $^1/_2$- bis einjähriger Dauer, jedoch nur vorübergehend etabliert. Dieser Zustand der Dinge erhielt sich bis zum Zusammensturz der Regulative im Jahre 1872. — In Österreich ist die Geschichte des Lehrerbildungswesens sehr einfach. Bis zum Jahre 1871 gab es nur „Präparandencurse", welche an Normalschulen und Hauptschulen angelehnt waren und für angehende Hauptschullehrer eine sechsmonatliche, für Triviallehrer eine dreimonatliche Dauer hatten. Die Prüfung der letzteren geschah vor dem geistlichen Schuldistrictsaufseher, der auch das Befähigungszeugnis mit der stehenden Klausel: „Kann als Gehilfe gebraucht werden" fertigte. Nach Ablauf eines Jahres konnte sich der Candidat um „Adjustirung seines Zeugnisses für einen Lehrer bei seinem Schuldistrictsaufseher bewerben", sich auch durch abermalige Prüfung seine Zeugnisnoten verbessern. Die Adjustierung des Zeugnisses geschah mit der Klausel: „Kann als Lehrer in Vorschlag gebracht werden." Die Vorbildungsanstalt für den Präparandencurs war die vormalige Hauptschule. Die Anstellungsfähigkeit für die früher unselbständigen Unterrealschulen wurde von denjenigen, welche eine Realschule absolviert und den Präparandencurs durchgemacht hatten, durch eine s. g. Concursprüfung erworben. Erst im Jahre 1848 wurde der Präparandencurs auf ein Jahr, im Jahre 1851 auf zwei Jahre ausgedehnt.

Gegenwärtig ist das österreichische Lehrerbildungswesen durch das Organisationsstatut für Lehrerbildungsanstalten vom 26. Mai 1874 im Geiste der neueren didaktisch-pädagogischen Anschauungen auf Grundlage einer aus Fachmännern zusammengestellten Enquête geregelt. Die Anstalten für Lehrerbildung sind nach dem Geschlechte ihrer Zöglinge geschieden. Jede vollständige Bildungsanstalt für Lehrer oder Lehrerinnen besteht in der Regel aus vier Jahrgängen und aus der Übungsschule, nach Umständen auch aus einer Vorbereitungsclasse; bei den Lehrerinnenbildungsanstalten können Kindergärten und besondere Lehrcurse zur Ausbildung von Arbeitslehrerinnen und Kindergärtnerinnen hinzutreten.

Die Zahl der Schüler darf in der Vorbereitungsclasse 50, in den einzelnen Jahrgängen 40 nicht übersteigen. Der Unterricht ist unentgeltlich. Das Lehrziel in der allgemeinen Erziehungs- und Unterrichtslehre als dem Hauptgegenstande der Seminarbildung wird nachstehend definiert: „Kenntnis des Menschen, seiner Kräfte, der Ziele und Mittel zur Entwickelung und Ausbildung derselben; Vertrautheit mit den allgemeinen Grundsätzen des erziehenden Unterrichtes überhaupt und der Methodik der einzelnen Lehrgegenstände der allgemeinen Volks- und der Bürgerschule insbesondere; Bekanntschaft mit den in den Volksschulen eingeführten Schulbüchern und mit einzelnen methodischen Schriften; Kenntnis des Wesentlichsten aus der Geschichte der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung der historischen Entwickelung der Volksschule; Kenntnis der österreichischen Schulgesetzgebung; Befähigung zu einer entsprechenden Selbständigkeit im Unterrichten, sowie zur Führung des Schulamtes." — Das ganze Schuljahr hindurch hospitieren die Zöglinge des III. Jahrganges in der Übungsschule (im 1. Semester eine, im 2. zwei Stunden wöchentlich). Das Hospitieren beginnt in der untersten Classe und wird durch alle Unterrichtsstufen fortgeführt. Nach Thunlichkeit hat der ganze Jahrgang in derselben Classe gleichzeitig zu hospitieren. Die Zöglinge sind zu genauen Beobachtungen anzuleiten und zur Notierung derselben anzuhalten. Über die Hospitierstunde haben die Zöglinge Stundenbilder zu entwerfen, welche die Grundlage einer wöchentlich abzuhaltenden Besprechung (Hospitierconferenz) geben. Diese wird vom Director geleitet, und es haben noch der Lehrer der allgemeinen Unterrichtslehre, die betreffenden Übungsschullehrer und im 2. Semester jedesmal auch der Lehrer der speciellen Methodik der Elementarclasse theilzunehmen. Im 2. Semester können die hospitierenden Zöglinge auch zur Mithilfe beim Unterrichte herangezogen werden. Die Schulpraxis wird das ganze Jahr hindurch vermittelt und zwar durch vorbereitende Besprechungen, durch praktische Übungen der Zöglinge in der Übungsschule und durch nachfolgende Besprechungen. In der vorbereitenden Besprechung wird unter Vorsitz des Directors und unter Betheiligung der Lehrer der speciellen Methodik, sowie der Übungsschullehrer der Plan für die praktischen Übungen, welche an den in der Übungsschule eingehaltenen Lehrgang anzuknüpfen sind, auf eine Woche festgesetzt. Hiebei ist die Einrichtung zu treffens dass gleichzeitig möglichst viele Zöglinge beschäftigt sind, dass während des Schuljahre, jedem Zöglinge Gelegenheit geboten wird, auf verschiedenen Stufen und in allen Gegenständen sich praktisch zu üben und einen Gegenstand derselben Unterrichtsstufe wo möglich durch längere Zeit zu behandeln. Die Vorbereitung der Zöglinge für die praktischen Übungen hat nach Bedürfnis auch schriftlich zu geschehen. Die Lehrversuche der Zöglinge finden gruppenweise unter der Leitung der Übungsschullehrer statt, welche verpflichtet sind, am Schlusse derselben den Zöglingen ihre Wahrnehmungen und entsprechenden Bemerkungen mitzutheilen (3 Stunden wöchentlich). In jeder Woche finden solche Lehrversuche als Probelectionen in Anwesenheit sämmtlicher Zöglinge unter Leitung des Directors und in Gegenwart des betreffenden Lehrers der speciellen Methodik, sowie des betreffenden Übungsschullehrers statt (2 Stunden wöchentlich). Diese Probelectionen sind der Gegenstand einer am Schlusse der Woche abzuhaltenden eingehenden Besprechung, bei welcher die Zöglinge und die betheiligten Mitglieder des Lehrkörpers mitzuwirken haben. An diese Conferenz schließt sich die Besprechung der wichtigsten Schulereignisse der verflossenen Woche, damit die Zöglinge in die Schulverwaltung und Schulerziehung praktisch eingeführt werden und den Pflichtenkreis des Lehrers kennen lernen. (Für die vorbereitenden und nachfolgenden Besprechungen 2 Stunden wöchentlich.) Wo es die Verhältnisse gestatten, sind von den Zöglingen unter Leitung der Lehrer auch andere Volksschulen des Ortes und der Umgebung zu besuchen. Auf allen diesen Stufen ist die Privatlectüre dem Unterrichte dienstbar zu machen; zu diesem Zwecke sind den Zöglingen geeignete Bücher allgemein pädagogischen, didaktischen und speciell methodischen Inhaltes in die Hand zu

geben, und dieselben sind anzuhalten, solche Bücher selbständig durchzuarbeiten und über den Inhalt mündlich oder schriftlich zu referieren. — Das Ausmaß, in welchem die übrigen Lehrgegenstände der österreichischen Lehrerbildungsanstalten im Lehrplane vertreten sind, ist ersichtlich aus der nachstehenden

Stundenübersicht über die obligaten Lehrgegenstände.

	Jahrgang.				
	I.	II.	III.	IV.	Im Ganzen
Religionslehre	2 St.	2 St.	1 St.	1 St.	6 St.
Pädagogik mit praktischen Conferenzen	—	3	5	9	17 „
Unterrichtssprache	4	4	4	4	16 „
Geographie	2	2	2	1	7 „
Geschichte und vaterländische Verfassungslehre	2	2	2	2	8 „
Mathematik und geom. Zeichnen.	5	4	3	2	14 „
Naturgeschichte	2	2	2	1	7 „
Naturlehre	2	2	3	2	9 „
Landwirthschaftslehre	—	—	2	2	4 „
Schreiben	1	—	—	—	1 „
Freihandzeichnen	2	2	2	1	7 „
Violinspiel (im Durchschnitt)	2	2	2	2	8 „
Gesang (im Durchschnitt)	2	2	1	1	6 „
Turnen	2	2	1	1	6 „
	28 St.	29 St.	30 St.	29 St.	116 St.

Nach vollständiger Beendigung des Bildungscurses werden die Zöglinge einer unter dem Vorsitze eines Abgeordneten der Landesschulbehörde abzuhaltenden strengen Prüfung aus sämmtlichen an der Lehrerbildungsanstalt gelehrten Gegenständen unterzogen und erhalten, wenn sie den vorschriftsmäßigen Anforderungen entsprechen, ein Zeugnis der Reife. — Das Lehrpersonale der Bildungsanstalt besteht aus dem Director, den Hauptlehrern, den Religionslehrern, den Übungsschullehrern und den erforderlichen Hilfslehrern. Zur praktischen Ausbildung der Zöglinge besteht bei jeder Bildungsanstalt eine Volksschule als Übungs- und Musterschule (bei Bildungsanstalten für Lehrerinnen eventuell auch ein Kindergarten) mit eigenen Lehrkräften. — Die deutschen Seminare sind im Gegensatze zu den österreichischen meist Internate, in denen auch darauf gesehen wird, dass die Lehramtscandidaten ihre kurze Zeit der Ausbildung gewissenhaft ausnützen und dass die verhältnismäßige Sorglosigkeit, in welche das Internat seine Mitglieder versetzt, sie weder verweichliche noch verwöhne. Turnunterricht, Gartenarbeit, gemeinsame Spaziergänge von Lehrern und Zöglingen halten den Körper frisch und gesund; streng eingehaltene Arbeitsstunden, bestimmte Zeit für Aufstehen und Schlafengehen ordnen das Anstaltsleben. Die Übertragung von Ehrenämtern an die besten Zöglinge soll das Ehrgefühl wecken und den jungen Mann lehren, die Strenge des Dienstes mit der Milde des Umganges zu vereinen. An einigen Anstalten z. B. Bunzlau besteht die Einrichtung, dass jeder Lehrer als Tutor eine Familie von Zöglingen leitet. Es sind gemeinsame Morgen- und Abendgebete, gemeinsame Feier des Sonntags, der kirchlichen und vaterländischen Gedenktage eingerichtet. In Baden sind

die Seminare facultative Internate; im Programme von Karlsruhe heißt es: „Ohne Convictseinrichtung wäre, bei uns wenigstens, ein Schullehrerseminar unmöglich."

Die Frage, ob das Internat oder das Externat die geeignetste Form der Lehrerbildung sei, kann noch immer als eine offene angesehen werden, obwohl sich die öffentliche Meinung der Schulwelt mehr für das Externat ausspricht. Schon Gräfe spricht sich für dasselbe aus, indem er sagt: „Geschlossene Seminare sind meist geeignet, den künftigen Lehrer an blinden Gehorsam zu gewöhnen, Knechtsinn ihnen einzuimpfen, sie zu willenlosen Werkzeugen des Despotismus zu machen und sie heranzubilden zu starrem und unduldsamen rechtgläubigen Kirchenthume." Dazu kommt noch, dass Internate nur für eine geringe, über 100 kaum hinausgehende Anzahl von Zöglingen passen, daher dem Massenbedarf an Lehrern in der Gegenwart kaum genügen. Für die österreichischen Seminare, deren Zöglinge nach Hunderten zählen (s. die Schulkarte für Österreich), würde die Form des Internats nicht passen. Allerdings macht sich die eigentliche Erziehung an derlei stark besuchten Anstalten sehr schwierig, besonders wenn an denselben schon ältere Zöglinge mit einem mannigfaltigen Vorleben zusammentreffen. Die Gefahren, mit denen die Heranbildung eines sittlichen Vorstellungskreises bei denselben zu kämpfen hat, steigern sich bedeutend, wenn derlei Seminare in große, volkreiche Städte verlegt werden und wo sich der Einzelne in seinem Privatleben jeder Aufsicht und Einflussnahme der Anstalt entzieht. Es dürfte sich daher empfehlen, die Seminarien in kleinere Städte zu verlegen, wo die Seminaristen an einfachere Lebensverhältnisse gewöhnt werden und wo sie mehr unter den Augen der öffentlichen Meinung, sowie unter der Aufsicht des Seminars stehen. Dagegen wäre es kaum angemessen, dass die künftigen Land- und Stadtschullehrer (Bürgerschullehrer) an verschiedenen Anstalten ihre Ausbildung erhalten. — Für die Beurtheilung der inneren Einrichtung der Lehrerseminare bleibt noch immer das Votum Diesterwegs maßgebend, welches in folgenden 6 Punkten gipfelt: 1. Eine Lehrerbildungsanstalt, in welcher theoretische oder theoretisierende Vorträge vorherrschen, ist nicht nur eine unnütze, sondern eine verderbliche Anstalt. 2. In einer Bildungsanstalt für praktische Lehrer, zumal Volksschullehrer, dürfen Vorträge nur über historisch-positive Thatsachen vorkommen, alle anderen Gegenstände sind in entwickelnden Dialogen zu behandeln. 3. Der Unterricht, den die zu bildenden praktischen Lehrer genießen, muss die Form abspiegeln, in welcher sie selbst in ihren Schulen zu lehren haben. 4. Aus diesen Gründen ist die Anstellung theoretisierender Professoren in Lehrerbildungsanstalten unzulässig. 5. Durchgebildete, in der Praxis der Schulthätigkeit bewährte Schulmänner sind die an Lehranstalten der Seminarien und der Fortbildungsanstalten für Lehrer zu berufenden Personen. 6. Lehrerbildungs- und Lehrer-Fortbildungsanstalten sind unnütze, irreleitende und verderbliche Institute ohne genaue Verbindung derselben mit einer Schule, in welcher die Leiter jener Anstalten praktisch thätig sind, d. h. in welcher sie selbst in Gegenwart der zu Bildenden lehren und in welcher diese unter der Aufsicht der Leiter ihre Lehrversuche anstellen. Die Verbreitung der Lehrerbildungsanstalten in Deutschland und Österreich im Verhältnis zur Bevölkerung nach dem Stande vom Jahre 1878 zeigt die nachstehende Tabelle.

Literatur: Klauke, Grundsätze der Schullehrerbildung in Seminaren, ein philosophischer Versuch. Hamburg 1829. — Jacobi, Die Nothwendigkeit einer Umgestaltung der Schullehrerseminarien. Ansbach 1849. — A. Diesterweg, Zur Lehrerbildung. Essen 1849. — Jokisch, Die Umgestaltung der deutschen Volksschule. Glogau 1848. — J. Leutbecher, Einige Gedanken über pädagogische Seminarien. Erlangen 1850. — H. Gräfe, Die deutsche Volksschule 1878—79. H. Zwick, Die Ziele der modern. Lehrerbildung. Berlin 1869. — H. Deinhardt, Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten. Wien 1871. — Fr. Dittes, Das Lehrer-Pädagogium der Stadt Wien. Wien 1873. — Ed. Kittel, Über Lehrerbildung, mit besonderer Berücksichtigung der formalen Seite derselben. Wien 1878. — W. F. Leutz, Die Theorie und Praxis des pädagogischen Unterrichts an den deutschen Schullehrer-Seminarien. Karlsruhe 1870. — Karl Richter, Die Reform der Lehrerseminare nach den Forderungen unserer Zeit und der

heutigen Pädagogik. Leipzig 1874. — J. Schumann, Die Geschichte der Pädagogik im Seminarunterrichte. Eisenach. 1877. — L. W. Seyffarth, Die Seminarien für Volksschullehrer. Eine historisch-pädagogische Skizze. Berlin 1869. — K. Stoy, Organisation des Lehrerseminars. Leipzig 1869. — J. J. Schlegel, Die schweizerischen Lehrerbildungsanstalten. Zürich 1874. — Schulaufsicht und Lehrerbildung in Baiern. Beiträge zur Reform des Volksschulwesens. Würzburg 1874.

Tabelle der Lehrerseminare.

Staat	Einwohnerzahl	Zahl der Seminare	Ein Seminar kommt auf ? Einwohner
Preußen	25772000	115	224000
Bayern	5023000	15	336000
Sachsen	2700000	16	172000
Würtemberg	1881000	6	313000
Baden	1506000	5	301000
Hessen	884000	2	442000
Mecklenburg-Schwerin	553000	2	276000
Oldenburg	319000	2	159000
Anhalt	213000	2	106000
Thüringen	1108000	8	148000
Braunschweig	373000	2	186000
Österreich	38200000	68	570000

Lehrform ist die Art und Weise des Verkehrs zwischen Lehrer und Schüler beim Unterrichte. Da dieser Verkehr an die Sprache gebunden ist, so gibt es eigentlich nur drei Lehrformen. 1. Die vortragende, monologische oder akroamatische Lehrform, wobei der Lehrer in zusammenhängender Rede spricht, und der Schüler zuhört. 2. Die fragende, katechetische oder erotematische Lehrform, wobei der Lehrer Fragen stellt und der Schüler antwortet. 3. Die dialogische Lehrform, oder die Gesprächsform, wobei sich der Lehrer und Schüler in freier Wechselrede besprechen, so dass es auch dem Schüler erlaubt ist, an den Lehrer Fragen zu stellen. Als Unterarten der monologischen Lehrform ergeben sich: 1. Die eigentliche akroamatische Lehrform: freier Vortrag des Lehrers — freie Auffassung des Schülers. 2. Die mechanische Lehrform: Vorsagen des Lehrers — Nachsagen des Schülers. 3. Die dictierende Lehrform: Dictieren des Lehrers — Nachschreiben der Schülers. 4. Die deiktische Lehrform: Vorzeigen und Vormachen des Lehrers — Anschauen und Nachmachen des Schülers. 5. Die aufgebende Lehrform: Aufgabe von Seite des Lehrers und Auflösung von Seite des Schülers. Die Unterarten der fragenden Lehrform sind: 1. Die repetitorische Lehrform als das Abfragen des Lehrstoffes. 2. Die examinatorische Lehrform als das Ausfragen des Schülers zur Darlegung seines Wissens, 3. Die heuristische Lehrform als das Erfragen dessen, was der Lehrer dem Bewusstsein des Schülers entlocken will. Die wichtigsten Abarten der dialogischen Lehrform sind: 1. Das sokratische Gespräch und 2. die parlamentarische Lehrform. Jenes eignet sich mehr für den Einzel-, diese für gewisse Fälle des Massenunterrichts. Von diesen verschiedenen Lehrformen ist leicht einzusehen: 1. Dass sie einen sehr ungleichen Wert haben, indem z. B. die mechanische und dictierende Lehrform nur eine sehr beschränkte Anwendung beim Unterrichte gestatten. 2. Dass die Auswahl derselben von dem Lehrstoffe und dem Lehr-

gange abhängt. 3. Dass eine ausschließliche Anwendung einer einzigen Lehrform beim Unterricht nicht thunlich ist, sondern dass diese Formen einander unterstützen, daher auch beim Unterrichte abwechseln müssen. Als singuläre Lehrformen führen wir der Vollständigkeit wegen noch an: die mnemonische Lehrform, welche in dem Einprägen eines gegebenen Lehrstoffes besteht; die tabellarische Lehrform (Sagan'sche Lehrmethode), welche den Lehrstoff in Tabellen übersichtlich vorführt und daher eine Abart der deiktischen Lehrform ist. Endlich wäre noch zu nennen: Der Mitunterricht durch die Schüler, oder die Bell-Lancaster'sche Lehrform (s. d.); der Abtheilungsunterricht, wobei die Schulklasse in Abtheilungen zerfällt, von denen jede anders, z. B. A. unmittelbar durch den Lehrer, B. mittelbar durch Aufgaben beschäftigt wird, und endlich der Selbstunterricht (autodidaktische Lehrform). Bisweilen spricht man auch von einer inneren Lehrform als der Art und Weise, wie sich der Schüler an der Hand des Unterrichtes des Lehrstoffes bemächtigt. Man unterscheidet drei solche innere Lehrformen: Anschauung, Vorstellung, Begriff.

Lehrgang auch Methode im eigentlichen Sinne genannt, ist die Disposition des Lehrstoffes in eine der Zeitfolge des Unterrichts entsprechende Reihenfolge. Disposition des Lehrstoffes im Großen, die sich auf Jahre hinaus erstreckt und auf die Fixierung der Lehrziele im allgemeinen hinausläuft, ist Sache des Lehrplanes; die Anordnung desselben im Kleinen, die sich auf einzelne Unterrichtsstunden beschränkt und eben deshalb auf das Detail desselben eingehen kann, fällt der Methode anheim. Denn jede Unterrichtsstunde (Lection) bildet eine methodische Einheit mit einem in vorhinein bestimmten Lehrziele. Bei der Verfolgung dieses Zieles hat man in formeller Hinsicht fünf Stadien zu unterscheiden: 1. Die Vorbereitung als Anknüpfung an dasjenige, was dem Schüler bereits bekannt ist. 2. Die Vorführung des Neuen, womit man den Schüler erst bekannt machen will. 3. Die Verknüpfung des Neuen mit den im Gedankenkreise des Schülers bereits gebildeten Vorstellungsmassen zum Behufe der Apperception durch Wiederholung und Übung. 4. Zusammenfassung als Hervorhebung der allgemeinen Resultate aus den vorgeführten Einzelfällen und Formulierung derselben durch den sprachlichen Ausdruck. 5. Die Anwendung auf Beispiele und Fälle des praktischen Lebens, um über das Gelernte frei disponieren zu können. Im allgemeinen müssen die Theile des Lehrstoffes so angeordnet werden, dass sie sich im Bewusstsein des Kindes binden und stützen, d. h. dass das Nachfolgende an das Vorangegangene angeknüpft wird, dass nichts im Bewusstsein vereinzelt dasteht, sondern dass sich aus dem vielen eine organische Einheit bildet. Da dieses von der Disposition des Lehrstoffes abhängt, so ist leicht einzusehen, dass das Wesen der Lehrmethode und die innere Verschiedenheit derselben auf dem Lehrgange beruhen wird. — Beim Lehrgange kommt es, wie bei jedem Vorgange hauptsächlich auf zweierlei an: nämlich auf den Ausgangspunkt und auf den Zielpunkt des Unterrichts. Der Ausgangspunkt beim Unterrichte ist im allgemeinen der Erfahrungskreis des Lehrlings. An denselben hat der Unterricht anzuknüpfen. Was der Lehrer in diesem Erfahrungskreise vorfindet, erscheint entweder als ein Ganzes, welches in die Bestandtheile zergliedert werden kann, oder erscheint als eine Mehrheit von Theilen, welche zu einem Ganzen erst verknüpft werden sollen. Der Lehrgang nimmt also die Form entweder einer Zergliederung, Analysis, oder einer Aneinanderknüpfung, Synthesis, des Lehrstoffes an. Im ersteren Falle heißt das Lehrverfahren analytisch, im letzteren synthetisch. Das betreffende Ganze kann wieder entweder ein anschauliches oder aber ein begriffliches sein. Im ersteren Falle ist es das Ding selbst, d. h. ein wirklicher, sich im Raume oder in der Zeit erstreckender Gegenstand; im letzteren ist es der Begriff, oder genauer gesprochen der Inhalt eines Begriffes. Demgemäß ist sowohl die Analyse, als auch die

Synthese eine zweifache; nämlich eine reale, wenn sie sich auf Dinge selbst — oder eine ideale, auch logische, wenn sie sich auf Begriffe der Dinge bezieht. Die logische Analyse ist eine Abstraction, die logische Synthese eine Determination. Jeder Begriff ist ein logisches Ganze; die einzelnen Merkmale, die seinen Inhalt ausmachen, sind Theile dieses Ganzen. Hebe ich aus der Gruppe von Merkmalen ABC, welche den Inhalt eines Begriffes M ausmachen, ein einzelnes Merkmal A oder AB durch Abstraction heraus, so vollziehe ich einen Act der Zerlegung oder Analyse. Dadurch gelange ich aber zu den Begriffen AB und A, welche dem Begriffe ABC übergeordnet sind. Diese Analyse ist eine Gedankenanalyse (log. Analyse), weil das Ganze, von dem man ausgeht, ein Gedanke ist. Durch die logische Analyse gelangt man daher zu höheren, übergeordneten Begriffen und umgekehrt, durch die logische Synthese steigt man zu niedrigeren, untergeordneten Begriffen herab. Um das sachanalytische Verfahren von der logischen Analyse zu unterscheiden, kann man die letztere auch die inductive Methode nennen, welcher alsdann die logische Synthese als deductive Methode gegenübersteht. Der Zusammenhang zwischen diesen vier Arten des Lehrganges (oder die Lehrmethode) ist aus folgendem Schema ersichtlich:

Schema des analytischen und synthetischen Lehrganges.

Die

realen idealen

Theile.

Die Bestandstücke:	**Die Merkmale:**
Das Einfachere; Worte, Silben, Laute.	Der Begriff; die Regel; das Gesetz.
analytisch ↑ synthetisch ↓	inductiv ↑ deductiv ↓

des Ganzen.

Das Ding;	**Das Besondere;**
Das Zusammengesetztere; die Rede: der Satz.	Die Anschauung; das Beispiel: der Einzelfall.

Das Weitere im Art.: „Analytische und synthetische Methode."

Lehrmethode ist das regelrechte Verfahren beim Unterrichte, „der Weg, welchen der Lehrer mit dem Schüler geht, um ihn zum Zielpunkt des Unterrichts zu führen." Sie ist die Antwort auf die Frage, wie der Lehrstoff beim Unterricht gegliedert und behandelt werden solle, um von dem Lernenden am besten aufgefasst zu werden. Die Antwort auf die Frage wird bedingt: 1. durch den Lehrgang; 2. durch die Lehrweise; 3. durch die Lehrform; 4. durch die Lehrmittel. Im engeren Sinne versteht man unter Lehrmethode auch den Lehrgang selbst, auf den es hiebei in erster Linie ankommt. Der Lehrstoff kann nämlich nicht mit einem Male an den Lehrling herangebracht, er muss vielmehr mittelst der Lehrthätigkeit zeitlich auseinandergelegt werden. Das Ganze muss hiebei in Theile aufgelöst, auf seine Elemente zurückgeführt werden, damit dem Geiste des Schülers eins ums andere zur Nahrung und Assimilierung dargeboten werde. „Allein diese Elemente sind nicht gleichartig, wie die Körner, aus denen ein Getreidehaufen besteht, so dass es einerlei wäre, wo wir anfiengen. Jeder Wissensgegenstand hat in sich selbst

schon eine Ordnung; er hat Elemente, hat Einfacheres und Zusammengesetzteres, Ursprüngliches und Abgeleitetes, Concretes und Abstractes, Anschaubares und rein Begriffliches. Jedes Lehrfach hat Anfangsgründe, die schlechterdings als erstes gelernt sein müssen, bevor man ein zweites lernen kann, und es hat Zusammenhänge zwischen Grund und Folgerung, die man nicht zerreißen noch umkehren kann, ohne die Erkenntnis selbst unmöglich zu machen." (Palmer in Schmids Lex.) Bevor der Lehrer also an den Unterricht herantritt, muss er sich eine Disposition entwerfen, in welcher Reihenfolge er die einzelnen Bestandtheile des Lehrstoffes mit dem Schüler durchnehmen soll. *Diese dem Unterricht selbst vorangehende Disposition* (innere Anordnung) *des Lehrstoffes in einer der Zeitfolge des Unterrichts entsprechenden Reihenfolge* ist der **Lehrgang** oder die Methode vorzugsweise. Derselbe läſst sich durch eine bestimmte Gliederung des Stoffes objectiv fixieren. Im Großen geschieht dies durch den *Lehrplan* und durch das *Lehrbuch*, welche die Reihenfolge des Lehrstoffes normieren. „Der Lehrplan ist aber nur erst das Register; das wirkliche Lehren macht die dort in Reih und Glied gestellten Namen und Begriffe erst lebendig, legt ihren Inhalt auseinander, bringt das Trockene in Fluss und es wirkt so durch das Medium des Stoffes Geist auf Geist." Die *Anordnung* des Lehrstoffes durch den Lehrgang entspricht der *Durchführung* des letzteren durch die unterrichtliche Thätigkeit selbst, d. h. die Art und Weise, den Lehrstoff dem Schüler beizubringen, seinen Verstand, sein Verständnis und sein Interesse für denselben zu wecken. Diese ist allerdings eine sehr mannigfaltige und *subjective* d. h. von der subjectiven Auffassung der lehrenden Persönlichkeit abhängige. Man kann sie die *Lehrweise*, Lehrmanier oder ganz allgemein die Technik des Unterrichts nennen. — Neben diesem *inneren* Erfordernisse der Methode kommt es auch auf die *äußeren Mittel* so wie auf den Gebrauch, der von denselben beim Unterricht gemacht wird, an. Hieher gehört zunächst die *Lehrform* als die Art und Weise des äußeren Verkehres zwischen Lehrer und Schüler beim Unterricht. Hiezu kommen endlich die *Lehrmittel* als die äußeren Behelfe, deren sich der Lehrer beim Unterrichte bedient. Das Verhältnis dieser vier Erfordernisse der Methode ist aus folgender Tabelle ersichtlich:

Erfordernisse der Lehrmethode.

Innere Momente:

Object. Mom.	1. Lehrgang	3. Technik = persönliches Mom.
	2. Lehrform	4. Lehrmittel = sachliches Mom.

Äußere Momente

Endlich kann noch die Frage aufgeworfen werden, welchen *Wert die Lehrmethode überhaupt für den Unterrichtserfolg habe.* Zwei Ansichten stehen sich hier gegenüber, die eine, welche diesen Erfolg vorzugsweise von der Vervollkommnung der Methode erwartet und sich in ihrem Extrem bis zur *Mechanisierung des Unterrichts* versteigt, und die andere, welche alles Heil in der lehrenden *Persönlichkeit* sucht. Es läſst sich nicht leugnen, daſs den großen Reformatoren der Lehrkunst die Vorstellung von der *Allmacht der Lehrerseminare* als Ideal vorgeschwebt habe. Schon *Comenius* suchte den Unterricht durch die Lehrmethode zu mechanisieren. „Ich wünsche," sagt er, „daſs die Lehrmethode zu der Vollkommenheit gebracht werde, daſs zwischen der gebrauchten und dieser neuen Form zu unterrichten derselbe Unterschied zutage trete, welchen wir zwischen der ehemals üblichen Kunst, die Bücher zu vervielfältigen, nämlich mit der *Feder*, und der später erfundenen und jetzt allgemein gebräuchlichen, mit *Typen*, wahrnehmen." (Große Unterrichtslehre C. XXXII 2.) Die Typen, welche die persönliche Lehrgeschicklichkeit ersetzen sollen, sind ihm die „*panmethodischen Schriften*", durch welche die

„Pantodidaktik“ verwirklicht werden soll. Mittelst dieser panmethodischen Schriften „würden auch diejenigen mit Erfolg unterrichten, welche die Natur für das Lehramt nicht mit glücklichen Anlagen gesegnet hat; denn nicht sowohl aus dem eigenen Kopfe nimmt es einer, was und wie er zu lehren hat; sondern er tröpfelt und flößt vielmehr die zubereitete Bildung mit ebenfalls zubereiteten und in die Hand gegebenen Mitteln der Jugend ein“. (G. U. C. XXXII 4.) Ist dies nicht die Function der Maschine? Und um noch deutlicher zu sein, fährt er an derselben Stelle fort: „Denn in gleicher Weise, wie irgend ein Musiker ein beliebiges Musikstück fertig vom Blatt spielt, das er vielleicht weder selbst componieren, noch mit seiner Stimme oder aus dem Gedächtnisse vortragen könnte: so müsste auch ein Schullehrer alles lehren können, wenn er alles zu lehrende Material nebst allen zum Lehren nöthigen Mitteln, gleichsam wie auf ein Notenblatt zusammengetragen, besäße.“ „Es verschlägt ja nichts,“ meint Comenius an einer anderen Stelle, „ob der Lehrer selbst oder ein anderer vor ihm den Unterrichtsstoff zurechtgelegt hat; wenn nur das, was zur Sache gehört, bei der Hand ist.“ (C. XIX 33. a. a. O.) Die Abfassung entsprechender Lehrbücher für die einzelnen Stufen des strenge gegliederten Schulorganismus ist diejenige Bedingung, von welcher nach Comenius alles Heil des Unterrichtes und die Zukunft des Schulwesens überhaupt abhängt — dieser Gedanke ist der Angelpunkt, den er an zahlreichen Stellen seiner Hauptwerke vertritt. So z. B. in der „Großen Unterrichtslehre“: C. XVI 2, C. XIX 31—37 und 51, C. XXIX 8—12 u. s. f. Diese Lehrbücher sollen nicht bloß in einer völlig übereinstimmenden Ausgabe in den Händen der Schüler sein; „es soll auch von sämmtlichen Büchern einer Classe ein Auszug an den Wänden des Lehrzimmers angeschrieben sein, und zwar entweder des Textes (in markiger Kürze) oder der Abbildungen, wodurch Sinn, Gedächtnis und Geisteskräfte alltäglich geübt werden“. (C. XIX 37. a. a. O.) — Der Gedanke, auf dem Wege origineller Lehrmethoden dem Unterrichte aufzuhelfen, scheint in Basedows Philanthropin seinen Höhepunkt erreicht zu haben. Basedow rühmt sich, „Methoden ausgesonnen zu haben, welche die Arbeit des Lernens dreimal so kurz und dreimal so angenehm machen, als sie gemeiniglich ist“. Selbst die Sittlichkeit erscheint bei Basedow als etwas, das man auf dem Wege eines bestimmten „Planes“ mit Leichtigkeit verwirklichen könnte. „Ein Plan für die Eltern und Schulen, Tugendübungen ordentlich anzustellen, ist eines der wenigen, wichtigen Bücher zum Besten der ganzen Menschheit. Wären wir reich, wir setzten 10.000 Thaler auf das Buch dieser Art, das innerhalb zweier Jahre erschiene.“ Heutzutage könnte es keinem Sachkundigen einfallen, die Tugend auf dem Wege eines systematischen Planes sich aneignen oder anderen beibringen zu wollen. — Selbst Kant erblickt in einer Schule, „die nach der echten Methode, von Grund aus angeordnet, von aufgeklärten Männern bearbeitet“ würde, das Heil der pädagogischen Zukunft. „Eine solche Schule ist nicht bloß für die, welche sie erzieht, sondern, welches unendlich wichtiger ist, auch für diejenigen, denen sie Gelegenheit gibt, sich nach und nach in großer Zahl bei ihr nach der wahren Erziehungsmethode zu Lehrern zu bilden, ein Samenkorn, vermittelst dessen sich . . . ein ganzes Land mit guten Schulen bedecken könnte.“ Und eine solche Schule ist ihm das Philanthropin! — Von Pestalozzi ist es bekannt, dass ihm der Vorwurf gemacht wurde: Vous voulez mechaniser l' education! und dass er diesen Vorwurf nicht von sich weist, indem er ihn vielmehr in seinem Hauptwerke selbst anführt. Und gerade mit Rücksicht auf Pestalozzi spricht sich Herbart über den Wert einer rechten Lehrmethode nachstehend aus: „Eine vollkommene, allen Rücksichten entsprechende Regelmäßigkeit der Reihenfolge war mir das große Ideal, worin ich das durchgreifende Mittel sah, allem Unterricht seine rechte Wirkung zu sichern. Gerade

30*

diese Reihenfolge, diese Anordnung und Zusammenfügung dessen, was zugleich und was aufeinander gelehrt werden muss, richtig aufzufinden: das war, wie ich vernahm, auch Pestalozzi's Hauptbestreben. Vorausgesetzt, er habe sie gefunden oder er sei wenigstens auf dem rechten Wege dahin, so würde jeder unwesentliche Zusatz, jede Nachhilfe auf Nebenwegen als Zerstreuung, als Ablenkung des Geistes von der Hauptsache schädlich und verwerflich sein. Hat er jene Reihenfolge nicht gefunden, so muss sie noch gefunden, oder wenigstens verbessert und weiter fortgeführt werden; aber auch alsdann schon ist seine Methode wenigstens insoferne richtig, dass sie die schädlichen Zusätze auslässt; ihre lakonische Kürze ist ihr wesentliches Verdienst." — Nach den angeführten Äußerungen wird es wohl kaum angehen, über die Bedeutung der Lehrmethode geringschätzend hinwegzugehen, man wird sich vielmehr zu den nachstehenden Thesen bekennen müssen: 1. Das objective Lehrverfahren welches sich auf einen präcisen Lehrgang und auf entsprechende Lehrmittel stützt, einerseits — und die subjective Verfassung der lehrenden Persönlichkeit, welche in der allgemeinen menschlichen und speciell didaktischen Durchbildung, sowie in den Charaktereigenschaften derselben wurzelt, andererseits — stehen einander beim Unterrichte als coordinierte, den Unterrichtserfolg gleichmäßig bedingende Factoren gegenüber. 2. Während das Lehrverfahren einer unmittelbaren und fortschreitenden Vervollkommnung fähig ist, an welcher sich die Kreise der Schule, des Hauses, der Literatur, der Gesetzgebung, des Vereinswesens, ja selbst die Industrie (Lehrmittel), überhaupt die ganze Öffentlichkeit betheiligt: kann auf die Hebung der lehrenden Persönlichkeiten nur mittelbar, nämlich durch die Einrichtung und Verbesserung der Lehrerbildungsanstalten hingewirkt werden. 3. Jede Verbesserung des Lehrverfahrens kommt der Gesammtheit der betreffenden Lehranstalten zugute, und kann durch organisatorische, ja selbst durch mechanische Mittel mit einer gewissen Sicherheit durchgeführt werden; die Hebung der lehrenden Persönlichkeiten kann nur von Gruppe zu Gruppe angestrebt und nach der intellectuellen und moralischen Seite nur mit problematischer Sicherheit durchgeführt werden. 4. Die Überschätzung des Lehrverfahrens führt zur Mechanisierung des Unterrichtes; die Überschätzung der lehrenden Persönlichkeiten führt zu didaktischen Experimenten, Ungleichmäßigkeiten in den Leitungen der Lehranstalten und zu anderen Unzukömmlichkeiten. 5. Volkswirtschaftliche und Culturinteressen sprechen dafür, dass die Verbesserung des Schulwesens nicht allein auf die höhere Ausbildung der Lehramtscandidaten auf Lehrerbildungsanstalten, sondern zugleich auch auf die Verbesserung des objectiven Lehrverfahrens durch Errichtung pädagogischer Hochschulen gestützt werde. 6. Je höher die Unterrichtsstufe ist, eine desto größere Freiheit der Bewegung muss der lehrenden Persönlichkeit eingeräumt werden, desto ausgedehnter und gründlicher wird aber auch das Maß der zum Lehramte auf dieser Stufe erforderlichen Lehrerbildung sein müssen. — Die Lehre von der Lehrmethode wird die Methodik genannt. Diese ist also ein Theil der Didaktik oder Unterrichtslehre, welche selbst wieder ein Theil der allgemeinen Pädagogik ist. Die Methodik ist wieder eine allgemeine, wenn sie von der besonderen Natur der Lehrgegenstände absieht, und eine specielle, wenn sie auf dieselbe Rücksicht nimmt; z. B. specielle Methodik des Sprachunterrichtes, des Turnens, der Stenographie u. dgl.

Literatur: Scherr, Leichtfassliches Handbuch der Pädagogik. Zürich 1839. — J. Heer, Das Wesen der pestalozzischen Methode als Grundlage einer christlichen Erziehung. Zürich 1870. — — Fr. G. Schaehle, Beiträge zur Methodik der Volksschule. München 1874. — Aug. Vogel, Methodik des gesammten Unterrichts in der Volksschule. Gütersloh 1874. — Ad. Liese, Methodenkreis für sämmtliche Unterrichtsgegenstände der deutschen Volksschule. 7 Thle. Berlin 1876. — W. Rein, Betrachtungen über Methode und Methodik. — C. Kehr, Die Praxis der Volksschule. Gotha 1880. — Derselbe: Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes. 4 Bde. Gotha. 1879—82. — A. Keber, Zur Methodik und Pädagogik.

Gesammelte Aufsätze. Köthen 1877. — A. Diesterweg, Ansichten über Methodik der einzelnen Unterrichtsgegenstände und über den Unterricht im allgemeinen. Zusammengestellt von Ed. Langenberg. Leipzig 1877. — O. Bräunlich und K. Schmidt, Methodik in Bildern aus der Praxis des Volksschulunterrichtes. Jena 1878. — F. Dittes, Methodik der Volksschule. Auf geschichtlicher Grundlage. Leipzig 1878. — Fr. Guth, Praktische Methodik mit Lehrgängen und Lehrproben. Stuttgart 1878. — A. Grüllich, Beitrag zur Methodik der Volksschule. Meissen. 1877. — G. Luz, Lehrbuch der praktischen Methodik. 2 Bde. Basel. 1868. — F. Schnell, Die Methodik und Organisation des Elementar- und Volksschulunterr. Berlin. 1858. — R. Niedergesäß, Handbuch der speciellen Methodik (befindet sich im Druck).

Lehr- und Lernmittel. Nur im weiteren Sinne können zu diesen auch die Einrichtungsstücke des Schulzimmers: Katheder, Bänke und Schränke gezählt werden. Lehrmittel im engeren Sinne sind alle jene äußeren Geräthe und Behelfe, deren sich der Lehrer bedient, um den Zweck des Unterrichts zu erreichen. Jene Lehrbehelfe, welche sich in der Hand des Schülers befinden, und mit denen jeder Schüler versehen sein soll, wie die Lehrbücher, die Schreibtafel und die entsprechenden Schreib- und Zeichnungshefte, kann man Lernmittel nennen. — Das allgemeinste und wichtigste Lehrmittel, welches bis zu einem gewissen Grade alle übrigen ersetzen kann und deshalb in keiner Schule fehlen darf, ist die Schultafel mit der Kreide und dem Schwamme. Sie wird durch den Eifer und die Geschicklichkeit des Lehrers zu einem jederzeit bereit stehenden Veranschaulichungsmittel, mittelst dessen der Lehrer den Unterricht nicht bloß dem Ohre, sondern auch dem Auge des Schülers erschließt. Darstellungen auf der Schultafel haben vor den fertigen Zeichnungen und Bildern den großen Vorzug, dass sie vor dem Auge des Schülers nach und nach entstehen, daher leichter erfasst werden können und den genetischen Unterricht fördern. Hiezu kommen dann die verschiedenen Veranschaulichungsmittel, durch welche Industrie und Kunst der Schule heutzutage in so hohem Grade entgegenkommen, also: präparierte Naturgegenstände, Modelle, Bilder, Kiarten, Globen, Tabellen und Diagramma als Versinnlichungsmittel der durch den Unterrcht zu vermittelnden Vorstellungen. An dieselben schließen sich die verschiedenen Apparate an, welche, wie die Lautier- und Lese-Apparate (Setzkästen), die Rechenmaschinen und die physikalischen und technologischen Geräthschaften, den Unterricht im hohen Grade fördern. Der Lehrer soll von allen diesen Lehrmitteln, wo sie vorhanden sind, den umfassendsten Gebrauch machen, und wo das Vorhandene nicht ausreicht, auf die Selbstverfertigung der einfachsten und wichtigsten Geräthe aus Pappe und Holz bedacht sein. Eine Rechenmaschine, ein Inductionsglobus, eine Wandkarte des Heimatlandes, eine Sammlung der in der Umgebung des Schulortes vorfindbaren Naturkörper, dann Wage, Thermometer und Compass sollte eine jede Schule besitzen. Dagegen sind kostspielige Apparate und seltene Schaustücke, die man nicht mit Unrecht „Cabinetsstücke“ nennt, weil sie ihren Ort in der Sammlung nur äußerst selten verlassen, für Volksschulen entbehrlich und werden durch selbstverfertigte einfache Vorrichtungen und Darstellungen leicht ersetzt. Dass alle diese Lehrmittel in das Inventar der Anstalt eingetragen, in Evidenz gehalten, bei allem fleißigen Gebrauch geschont und erhalten werden sollen, versteht sich für einen gewissen haften Lehrer von selbst.

Unter den Lernmitteln ragt vor allen das „Lehrbuch“ hervor. Dasselbe enthält den Lehrtext, den der Lehrer durch das lebendige Wort, sowie durch die es begleitenden Vorzeigungen vermitteln soll. Durch das Lehrbuch wird nicht nur das Lehrziel des betreffenden Faches, sondern auch der Lehrgang, d. h. die Vertheilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Stufen genauer fixiert, als es durch allgemeine Bestimmungen thunlich ist. Ferner wird dadurch das lästige Dictieren und Nachschreiben vermieden- die Wiederholung des Stoffes und die häusliche Arbeit des Schülers erleichtert, über,

haupt für das Gedächtnis desselben eine mächtige Stütze gewonnen, indem derselbe das Ganze wie auf einer Generalkarte überblickt. Diese Vortheile vermag das Lehrbuch allerdings nur dann zu gewähren, wenn der Lehrer seinen eigenen Lehrgang der Disposition desselben zu unterordnen selbstlos genug ist. Um diese Unterordnung zu ermöglichen, muss das Lehrbuch nur die Hauptmomente in schematischer Kürze bringen und die Ausführungen dem Lehrer überlassen. — Das Lehrbuch ist eine Lebensfrage für die Schule; denn ist dasselbe gut, so erleichtert es dem Lehrer wie dem Schüler die Arbeit, ist es dagegen unbrauchbar, so müssen beide gegen dasselbe ankämpfen. Ein gutes Lehrbuch soll fehlerfrei, verständlich, logisch gegliedert und kurz gefasst sein; es soll der geistigen Stufe des Lehrlings angepasst und auf der Höhe der wissenschaftlichen und methodischen Anforderungen gehalten sein. Seine Gliederung — in Capitel, Abschnitte, Paragraphen, Absätze, Zusätze — soll auch äußerlich (typographisch) hervortreten, so dass man jedes relative Ganze leicht herausheben, die Hauptsachen von den Ausführungen scheiden, sich überhaupt in demselben leicht orientieren könne; es soll sich durch eine gedankenvolle, strenge Formulierung auszeichnen, welche die Thätigkeit des Lehrers erleichtert, dieselbe jedoch nicht überflüssig macht. Daraus folgt, dass die Verfassung guter Lehrtexte für die einzelnen Unterrichtsfächer keine leichte Aufgabe ist. Der Verfasser derselben soll einerseits dem Fortschritte der Wissenschaft, andererseits der Fassungskraft des Schülers Rechnung tragen; jene Rücksicht steigert die Ansprüche auf Wissenschaftlichkeit, diese setzt sie herab. Das Lehrbuch soll ferner das Wesentliche des Lehrganges in sich aufnehmen, dabei aber den Lehrer nicht überflüssig machen; es soll dem letzteren seinen Gang vorzeichnen und ihm doch seine Freiheit, diese Lebensluft jedes gedeihlichen Unterrichts, nicht verkümmern. Andererseits erfordert der rechte Gebrauch des Lehrbuches eine Selbstlosigkeit, welche nicht bei allen Lehrern anzutreffen ist. Der echte Schulpedant verwirft jedes Lehrbuch, weil er in keinem seinen eigenen Gedankengang, wie er sich ihn von A bis Z zurechtgelegt hat, antrifft. Das vorgeschriebene Lehrbuch wird vorschriftsmäßig eingeführt, die Schüler müssen sich dasselbe kaufen, allein es gewährt ihnen keine Erleichterung; sie müssen alles genau so nachschreiben, wie es der Schulpedant dictirt; denn dieser will vor allem seine eigenen Gedankenreihen aus dem Munde der Schüler vernehmen. Allerdings fordert die Unterordnung des Lehrvortrages unter das Lehrbuch, dass dieses nur ein Abriss, ein Compendium sei, d. h. nur die Hauptmomente in schematischer Kürze bringe, und die Ausführungen dem Lehrer überlasse. Während man für jedes Fach des menschlichen Wissens eine bedeutende Reihe vortrefflicher „Handbücher" nennen kann, herrscht an „Lehrbüchern" der erwähnten Art in mehr als einem Lehrfache ein peinlicher Mangel, weil die Verfasser derselben nur selten die große Kunst verstehen, zu verschweigen, was sie wissen.

Das Zustandekommen von Lehrtexten, welche auf der Höhe der didaktischen Anforderungen stehen, kann nur dort erwartet werden, wo die Production derselben der freiesten Concurrenz der literarischen Kräfte anheimgegeben ist. Die Berufung einzelner Schulmänner zur Abfassung derselben von Seite der Unterrichtsbehörden, die Patronisierung und Stabilisierung einzelner literarischen Producte auf Unkosten der freien Concurrenz, das Institut des amtlichen Schulbücherverlags, so wie das Streben nach der s. g. Unificierung der Lehrbücher d. h. nach der Einführung einheitlicher Lehrbücher innerhalb einer ganzen Provinz oder gar eines ganzen Landes sind hier vom Übel. Wenn man auch diese letztere durch Rücksichten auf den Säckel der Eltern zu rechtfertigen sucht, so müssen diese untergeordneten Rücksichten, hinter denen sich meist ein persönliches Interesse birgt, doch entschieden fallen gelassen werden, wenn es sich um ein Princip handelt, von dem die innere Entwickelung des Schulwesens in so hohem Grade abhängt. Das Privilegium irgend eines bevorzugten Schulbücherverlags und die Unificierung der

Lehrbücher ist ein Hemmschuh für die Freiheit der literarischen Production, weil sie das Anpassungsvermögen der Lehrtexte an die Strömungen der Literatur erschweren. (Siehe: Approbation der Lehrbücher.)

Lehrplan einer Schule oder Lehranstalt ist die Gliederung des dieser Anstalt zufallenden Lehrgebietes in einzelne Lehrgegenstände und die allgemeine Vertheilung der den letzteren entsprechenden Lehrziele auf die gesammte Unterrichtszeit. — Der Umfang des gesammten Wissens und Könnens, welches an einer Lehranstalt vermittelt werden soll, ist das Lehrgebiet derselben. Die Absteckung desselben ergibt sich aus dem Zwecke der Lehranstalt, aus der Beschaffenheit der Lehrlinge und aus den äußeren Verhältnissen des Unterrichts. Das Lehrgebiet wird nach der inneren Verwandtschaft des Lehrstoffes in Gruppen gesondert, die man Lehrgegenstände nennt und die den einzelnen Wissenschaften als Fächer des Unterrichtes entsprechen. Der Umfang und die Vertiefung des Wissens und Könnens innerhalb eines jeden Lehrfaches wird das Lehrziel desselben genannt; z. B. das Lehrziel des Sprachfaches, des naturkundlichen Unterrichtes an der Volksschule, das Lehrziel des lateinischen Unterrichtes am Gymnasium. Die Lehrstoffe der einzelnen Gruppen müssen auf die ganze Lehrzeit so vertheilt werden, dass am Ende derselben die Lehrziele sämmtlicher Gruppen erreicht werden. Die Gliederung des Lehrgebietes in einzelne Lehrgegenstände und die allgemeine Vertheilung der letzteren auf die gesammte Unterrichtszeit ist eben Sache des Lehrplanes. Dieser muss die Wichtigkeit der einzelnen Lehrgegenstände mit Rücksicht auf den Unterrichtszweck gegeneinander abwägen, um die Zeit, welche jedem einzelnen derselben zuzumessen ist, bestimmen zu können. Er muss aber auch das Nebeneinander und Nacheinander der Gegenstände, d. i. die Anordnung des Lehrstoffes im Großen und Ganzen von der untersten bis zur obersten Stufe, so wie das allmähliche Eintreten der Fächer in das Lehrgebiet festsetzen. Die aus den Bestimmungen des Lehrplanes sich ergebende äußere Lehrordnung, welche gewöhnlich für die Zeit einer Woche festgesetzt wird, ist der Lectionsplan (Stundeneintheilung). Jede Anstalt soll einen Lehrplan haben. Dieser ist gleichsam die Landkarte des Lehrgebietes, dessen einzelne Provinzen die Lehrgegenstände sind. Der Stundenplan ist der Wochenkalender des Unterrichtes — die Tagesordnung der Schule. Der Lehrplan wird für eine ganze Gruppe von Lehranstalten von der Unterrichtsbehörde auf eine Reihe von Jahren im Gesetzgebungs- oder Verordnungswege bestimmt; die Feststellung des Lectionsplanes ist Sache des Lehrkörpers, welcher die örtlichen Verhältnisse der Schule hiebei zu berücksichtigen hat. Er bestimmt vor allem, auf welche Tagesstunden die Lectionen zu fallen haben. Hiebei ist festzuhalten, dass Gegenstände, welche wie Rechnen und Sprachlehre die Denkkraft des Schülers mehr anspannen, auf die früheren Stunden, jene Fächer — wie z. B. Zeichnen und Schreiben — Auge und Hand in Anspruch nehmen, auf die letzteren Stunden verwiesen werden. — Die durch den Lehrplan zu bestimmende Vertheilung des Lehrgebietes auf die gesammte Unterrichtszeit kann im allgemeinen auf eine zweifache Weise ausgeführt werden; entweder im Sinne des Nacheinander, wenn in den einzelnen Semestern und Schuljahren nach und nach andere Gegenstände hervortreten; oder im Sinne des Nebeneinander, wenn in jedem Semester und in jedem Schuljahre alle Lehrgegenstände zugleich gepflegt werden. Der erste Lehrgang ist ein fortschreitender, der letztere ein cyklischer oder concentrischer. Ein strenge fortschreitender Lehrgang, wo jedes Semester ein anderes Lehrfach hervortritt, würde die Einheit des Lehrplanes gefährden, und findet sich deshalb nirgends durchgeführt. Dennoch neigt sich die frühere Unterrichtsordnung mehr dem fortschreitenden Lehrgange zu, wie schon die Namen des Triviums und Quadriviums der

mittelalterlichen Schule, sowie die Benennungen der einzelnen Schulclassen der früheren Zeit (Grammatik, Syntax, Poesie, Logik, Rhetorik u. s. w.) andeuten. Selbst v. Raumer schlägt noch vor, einzelne Gegenstände zeitweilig ganz ruhen zu lassen, was für die Volksschule allerdings kaum zu billigen wäre. Heutzutage ist bei dem elementaren und mittelbaren Unterricht das System der cyklischen Lehrgänge vorwiegend; d. h. es

A. Fortschreitender Lehrgang.

Lehrplan der Lateinschule des Comenius.

1. Schuljahr	2. Schuljahr	3. Schuljahr	4. Schuljahr	5. Schuljahr	6. Schuljahr
Grammatik	**Physik**	**Mathematik**	**Ethik**	**Dialectik**	**Rhetorik**

B. Cyklischer Lehrgang.

Lehrplan der Volksschule auf Grund der Concentration des Unterrichts.

breitet sich der Unterricht in sämmtlichen Hauptfächern über die aufeinander folgenden Lehrjahre mit zunehmender Ausdehnung und Vertiefung wellenförmig aus, so dass die Schuljahre Kreisringe, die Lehrfächer aber Sectoren des Wellensystems bilden, wie aus dem vorstehenden Schema ersichtlich ist.

Für den Lehrplan jeder Erziehungsschule gelten folgende Grundsätze: 1. Der Lehrplan muss eine solche Fülle und Mannigfaltigkeit des Stoffes enthalten, dass alle geistigen Kräfte, insbesondere Anschauung, Gedächtnis, Phantasie, Verstand, Gemüth, Wille durch denselben geweckt und geübt werden. 2. In den Lehrplan darf kein Gegenstand aufgenommen werden, welcher der Bildungsstufe der Zöglinge nicht entspricht. 3. Ebenso darf kein Gegenstand aufgenommen werden, welcher innerhalb des der Schule zur Verfügung stehenden Zeitraumes nicht zu einem gewissen Abschlusse gebracht werden kann. 4. Auch der für jede einzelne Stufe bestimmte Lehrstoff muss so beschaffen sein, dass durch denselben alle Grundkräfte (Hauptthätigkeiten) der Seele angeregt und geübt werden. 5. Die Vertheilung der Unterrichtsgegenstände auf die ganze Schulzeit muss sich richten nach den Entwicklungsstufen des Schülers und nach der jedem Gegenstande innewohnenden bildenden Kraft. 6. Jeder Gegenstand trete gerade zu der Zeit in den Unterricht ein, wo der Schüler dafür empfänglich ist und ohne zu großem Zeit- und Kraftaufwand hinlänglich rasche Fortschritte darin machen kann. 7. In eine Classe lege man nicht zu vielerlei Lehrgegenstände, und betreibe nicht alle Gegenstände nebeneinander. Der Jugend ist zwar Abwechselung und Mannigfaltigkeit Bedürfnis, aber vielerlei führt nur zur Zerstreuung und hindert die Auffassung und Festhaltung des Einzelnen. 8. Die Classenziele, für jeden Unterrichtsgegenstand dürfen nicht zu hoch gesteckt werden. 9. Jedem Unterrichtsgegenstande müssen gerade so viel wöchentliche Lehrstunden gewidmet werden, als nöthig sind, um den wesentlichen Zweck zu erreichen. Bei zu wenig Stunden müssen die Leistungen hinter dem Ziele zurückbleiben, zu viel Stunden verleiten zu ungeeigneter Ausdehnung des Unterrichts und benachtheiligen andere Unterrichtsgegenstände. 10. Der Lehrplan hat den Memorierstoff möglichst genau zu bestimmen. 11. Der Lehrplan hat auch für die verschiedenen Fertigkeiten insbesondere aber für die allseitige Ausbildung des Körpers Sorge zu tragen. 12. Die Specialisierung des Lehrplanes darf nicht bis ins Kleinliche (Minutiöse) gehen, weil sonst die Individualität des Lehrers den Schülern geopfert werden würde und die Eigenartigkeit localer und provinzieller Verhältnisse keine Berücksichtigung fände. Die Festsetzungen des Unterrichtsplanes dürfen demnach niemals so weit gehen, dass der Minister mittelst Kalender und Taschenuhr anzugeben in Stande wäre, ob in den Schulen des Landes in einem gewissen Augenblicke die zweite oder dritte Declination oder das fünfte oder sechste Gebot abgehandelt werde.

Literatur: Lehrpläne: Dörpfeld, Grundlinie zu einer Theorie des Lehrplans. — A. Lüben, Lehrplan für die Landschulen des Bremischen Gebiets. Leipzig 1861. — Huth, Lehrplan für Knaben- und Mädchen-Bürgerschulen, sowie Volksschulen, Berlin 1871. — Beckström, Einrichtungs- und Unterrichtsplan für ein- und mehrclassige Volksschulen auf dem Lande. Berlin 1880. — Voss, Lehrplan für ungetheilte Volksschulen mit einem Lehrer. Lüneburg 1873. — Seebold, Entwurf eines Lehrplans für einclassige Volksschulen. Hannover 1874. — Ernst Eckhardt, Lehr- und Stundenpläne für die einfache Volksschule. Leipzig 1877. — Osc. Adl. Grüllich, Lehrplan für die Volksschule. Löbau 1875. — A. Schmidt, Kurzgefasster Lehrplan für die einclassige Volksschule. Nach Maßgabe der Bestimmungen vom 15. Oct. 1872. Hannover 1873. — Lud. Strümpell, Lehrpläne für Knaben-Elementarschulen im Dorpater Lehrbezirk mit den nöthigen Erläuterungen und Ergänzungen. Dorpat 1869. — G. Süßmann, Der Lehrplan für den Realunterricht in der 6classigen Bürgerschule. Unter Berücksichtigung des betreffenden Memorier- und Übungsstoffes dargestellt. Hannover 1878.— Lehrpläne für Volks- und Bürgerschulen. Wien. 1874. — Organisationsstatut der Bildungsanstalten f. Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen in Oesterreich. Wien. 1878.

Lehr- und Lernprocess. „Lernen“ heisst, in sein Bewusstsein aufnehmen, was „gelehrt“ wird. Das, was aufgenommen wird, sind Vorstellungen. Diese können

jedoch von dem Lehrenden auf den Lernenden keineswegs mechanisch übertragen, sondern durch eine gewisse Thätigkeit des ersteren im Bewusstsein des letzteren bloß geweckt werden. Die Mittel der Weckung sind Schall und Licht, bei Blinden und Taubstummen auch die tastende Berührung. Der aufzunehmende Lernstoff (von Seite des Lehrenden „Lehrstoff" genannt) ist eine Masse wertvoller Vorstellungen, durch deren Aufnahme das Bewusstsein des Lehrlings entweder eine Erweiterung im Sinne der materialen Bildung, oder aber eine Neuordnung im Sinne der formalen Bildung erfahren soll. Der Verlauf des Lernprocesses hängt von den Schicksalen ab, welche die durch den Unterricht zu weckenden Vorstellungen im Bewusstsein des Lehrlings erfahren. In keinem Falle finden sie dasselbe leer, sondern vielmehr erfüllt von anderen Vorstellungen, die sich theils um die momentanen, außerunterrichtlichen Wahrnehmungen (draußen schneit es; ein Hund bellt; der Nachbar flüstert dem Schüler etwas zu) und Empfindungen (Schläfrigkeit, Hunger, Zahnschmerz) gruppieren, oder aber von den außerhalb des Unterrichts liegenden Interessenkreisen des Lehrlings (Elternhaus, Spiele u. dgl.) herrühren. Diese außerunterrichtlichen Vorstellungen können so lebhaft sein, dass sie dem Unterrichtsstoffe den Eintritt in das Bewusstsein ganz und gar verlegen. Es gibt Kinder, die in die Schule gehen und daselbst durch Zwangsmittel erhalten werden, dabei aber nichts lernen, sondern den Unterricht nur stören, weil sie von ihren vorunterrichtlichen Vorstellungen, Anliegen, Interessen und Bestrebungen nicht lassen können. Das schwierigste Geschäft des Unterrichts liegt also unstreitig darin, das Bewusstsein des Kindes zu erfassen, und durch Verdrängung seiner Lieblingsvorstellungen nach und nach zu occupieren. Dies geschieht in derselben Weise, wie ein ins Land eindringender Feind von demselben Besitz nimmt. Er bemächtigt sich einzelner Positionen, welche für seine weiteren Operationen als Stützpunkte dienen, und sucht sich auch, wenn es sich um einen bleibenden Gewinn handelt, mit der Bevölkerung auf friedliche Weise auseinanderzusetzen. Der Unterricht, welcher dem kindlichen Bewusstsein ursprünglich ebenfalls als Feind naht, kann in dasselbe nicht anders Eingang finden, als dadurch, dass er an die daselbst vorhandenen Vorstellungs- und Interessenkreise anknüpft und dadurch allmählich Grundlagen gewinnt, auf denen das Gerüste einer neuen Vorstellungswelt wie eine Pfahlbautenniederlassung ersteht. Wenn also die ältere Volksschule sofort mit dem Lesen (Buchstabieren) und Schreiben begann, so konnte sie auf das Entgegenkommen des Kindes nicht rechnen, und musste sich nach Art einer Invasion nur durch Gewalt Bahn brechen, so dass die Schulen, wie Comenius bemerkt, erfüllt waren von Wehgeschrei und Schlägen. Heutzutage erzählt man dem zur Schule kommenden Kinde von ihm selbst, von seinen lieben Eltern, von seinen Spielgenossen, von Haus und Schule, von Hund und Katze, und überhaupt von Dingen, die ihm als gute Bekannte willkommen sind. So stiehlt sich der Unterricht allmählich in das kindliche Bewusstsein. Er occupiert darin zuerst einzelne Punkte, an welche er in geschickter Weise weitere Mittheilungen knüpft. Diese Punkte heißen Concentrationspunkte (siehe: „Concentration"), um welche sich bald ganze Concentrationskreise ausbreiten. Eine Erzählung, in welcher dem Kinde halb bekannte und halb neue Situationen und Persönlichkeiten vorgeführt werden, welche eben deshalb seine Phantasie mächtig anregen, bildet eine solche Concentrationsgrundlage, wie eine unterrichtliche Festung auf der ersten Stufe des Lehrens und Lernens — der Märchenstufe; denn das Märchen (s. d.) mit seinem luftigen, die Phantasie des Kindes mächtig in Anspruch nehmenden Bau erweist sich als die passendste Form einer solchen Erzählung. — Das zweite Stadium des Lehr- und Lernprocesses ist jenes, wo das Kind bereits soweit discipliniert ist, dass es Belehrungen empfangen kann, wenn sie auch mit seinen Interessen und seinem bisherigen Wissen und Können nur lose zusammenhängen. Dies ist die Sammelstufe. Anstatt in den Rahmen einer einzigen, durch längere Zeit als Grundlage dienenden Erzählung hineingebettet zu

werden, wie es auf der Märchenstufe der Fall war, werden die unterrichtlichen Mittheilungen an einzelne Gegenstände der Erfahrung oder an die durch den Unterricht bereits geweckten Vorstellungen angeknüpft, um in das Gedächtnis des Kindes hinterlegt zu werden. Hieher gehören abgerundete Erzählungen aus der Geschichte, die sich um einen denkwürdigen Mann oder einen wichtigen Ort gruppieren — die Vorführung einzelner Naturkörper in der Naturgeschichte, oder einzelner s. g. physikalischer Individuen, des Regens, des Gewitters, oder einzelner bekannter Apparate, wie des Thermometers, der Magnetnadel u. s. f. aus der Physik. Das Lernen ist auf dieser Stufe eine Sammelarbeit; es zeigt noch wenig Zusammenhang auf; überall stößt man auf Lücken. Allein die Freude am Lernen geht hier dahin, die Lücken auszufüllen und die Sammlungen wissenswürdiger Kenntnisse ebenso zu bereichern und zu ordnen, wie man eine Münz- oder Naturaliensammlung anlegt. „Es lassen sich Namen, Zahlen, Worte so gut sammeln, wie Schmetterlinge und Käfer und statt des Glaskastens genügt dazu ein Heft, oder ein Schubfach des Gedächtnisses." — Im dritten und letzten Stadium des Lehr- und Lernprocesses handelt es sich eben darum, in den angesammelten, aber noch lückenhaften Lehrstoff Vollständigkeit und Zusammenhang hineinzubringen. Dies geschieht durch Verknüpfung (Association) und Verallgemeinerung (Generalisation und Abstraction), indem die zwischen den einzelnen Gliedern des Wissens offengebliebenen Lücken ausgefüllt und die riesigen Massen des also zusammengebrachten Materials durch Gewinnung allgemeiner und allgemeinster Gesichtspunkte in ein logisch gegliedertes und eben deshalb übersichtliches Ganze — ein System — gebracht werden. Dies ist die oberste, die systematische Stufe des Lehr- und Lernprocesses. Auf derselben werden die Erkenntnisse dem Zögling in jener Ordnung beigebracht, in welcher sie im Systeme der Wissenschaft nebeneinander stehen.

Lehr- und Lernstoff. Unterrichtsstoff, Lehrgegenstände, Unterrichtsgegenstände, Lehrgebiet. Die erste und wichtigste Frage der Unterrichtslehre ist offenbar die: „Was soll gelehrt und gelernt werden?" Comenius konnte auf diese Frage noch antworten: Alles; denn seine „allgemeine Unterrichtslehre" ist ja die Kunst, „alle alles zu lehren". In der That führt derselbe schon für die erste Schule, die von ihm s. g. Mutterschule (bis zum 6. Lebensjahre), zwanzig Fächer an, in denen er das Lehrgebiet dieser Schule erschöpft, unter denen wir Belehrungen aus Metaphysik, Astronomie, Optik, Chronologie, Mechanik, Dialectik, Poesie, Musik, Hauswirtschaftslehre, Politik und Sittenlehre antreffen. *) Dass es sich hier nur um die rohesten Vorbegriffe aus diesen Unterrichtszweigen handeln könne, ist selbstverständlich. Nach der Ansicht des Comenius soll mit ihnen allen schon in der Mutterschule begonnen werden; denn „was der Baum dereinst an Hauptästen besitzen soll, das treibt er schon in seinen ersten Jahren aus dem Stamme hervor, so dass er später nur noch zu wachsen braucht". Für die darauf folgende Volksschule (6—12. Lebensjahr) führt Comenius neben sämmtlichen heutzutage in ihr eingebürgerten Lehrgegenständen noch die Sittenlehre, Volkswirtschaft, Politik, Kosmographie und Technologie (als Lehre von den Handwerken) ein. Das Princip, welches ihn hiebei leitete, war das der materiellen Nützlichkeit. Alle diese Gegenstände sind nützlich, deshalb sollen sie gelehrt und gelernt werden, selbstverständlich in jener Einschränkung, in welcher es möglich ist, dieses breit angelegte Lehrgebiet in dem präliminierten Ausmaße von vier täglichen Unterrichtsstunden unter Zugrundlegung eines einzigen Lehrbuches für jede einzelne Classe nach den beiden Richtungen des Wissens und Könnens

---

*) Siehe Comenius, Große Unterrichtslehre; XXVIII. Cap. Einleitung, Übersetzung und Commentar von Dr. G. Lindner, der päd. Classiker I. Band. Pichlers Witwe, Wien 1877.

zu erschöpfen. Comenius konnte diese Aufgabe für denkbar halten, denn der Umkreis der Realien, für deren Einfügung in den Unterrichtsplan er zuerst seine Stimme erhob, war damals noch völlig unausgebaut, und das damalige reale Wissen ließ sich noch durch Aufstellung einiger wenigen allgemeinen Begriffe beherrschen. Anders steht die Sache heutzutage. Das materielle Wissen hat sich in eine unabsehbare Masse von Thatsachen auseinandergelegt, denen der realistisch gewordene Sinn der Zeit allein wahren Wissenswert zuschreibt, und die sich unmöglich unter eine beschränkte Anzahl allgemeiner Gesichtspunkte, Formeln oder Kategorien auf scholastisch-philosophische Weise bringen lassen. Wir brauchen diesbezüglich nur auf das weite Gebiet der Naturwissenschaft, und zwar sowohl auf die Physik als auch auf die Naturgeschichte hinzuweisen. Dazu kommt die Geographie, welche als eine Hilfswissenschaft der Geschichte eine neue selbständige Wissenschaft geworden ist, die Anthropologie, die gesteigerte Bedeutung der Landes- und modernen Cultursprachen, Psychologie, Gesundheitslehre, politische Ökonomie, Biologie und Sociologie, nebst den verschiedenen Fertigkeiten, wie Turnen, Zeichnen, Stenographie und anderen, deren Bedeutung erst in der neueren Zeit aufgedeckt worden ist. Die Encyklopädie dieser Wissenschaften und Künste liegt vor uns, wenn wir den Lehrstoff der Erziehungsschule, denn um diese handelt es sich zunächst, zu bestimmen haben, und wir haben nur die Wahl offen, einen weiteren Umfang des Lehrgebietes auf Unkosten der Gründlichkeit, oder aber ein gründlicheres Eingehen ins Einzelne auf Unkosten des Umfanges zu erzielen. Denn am Ende ließe sich aus allen Feldern und Zweigen jener Encyklopädie der Lehrstoff derart zusammentragen, daſs der Schüler aus allem etwas, aus dem Ganzen jedoch nicht viel mehr als nichts wissen würde, was offenbar niemand beabsichtigen wird. Hiemit erscheint die Idee des Comenius, „alle alles zu lehren“, durch die riesenhafte Entwickelung des Wissensmaterials in Folge des neuen wissenschaftlichen Fortschrittes — was den Stoff betrifft — als abgethan, und wir haben die schwere Aufgabe vor uns, aus jenem unübersehbaren Gebiete, welches die geistigen Errungenschaften aller Nationen und aller Jahrhunderte in sich schließt, eine Auswahl zu treffen. Hiebei ist zunächst die Vorfrage zu beantworten, werden wir für alle dasselbe wählen, oder für verschiedene verschiedenes je nach Stand, Geschlecht, Individualität und künftigem Lebensberuf? — Der erste, der diese Frage im Sinne der Gleichheit und Allgemeinheit wenigstens für die Elementarschule entschieden hat, ist abermals Comenius. „Ich beabsichtige, schreibt er im XXIX. Capitel seiner großen Unterrichtslehre — „eine allgemeine Unterweisung aller, welche als Menschen geboren sind, zu allem, was menschlich ist. Sie sollen daher zusammen geführt werden, soweit sie zusammen geführt werden können, damit sie sich gegenseitig aufmuntern, anregen, anspornen. Sie alle wollen wir heranbilden zu allen Tugenden, auch zur Bescheidenheit, Eintracht und zu gegenseitiger Dienstfertigkeit. Sie sind also nicht vorzeitig auseinander zu reißen, auch soll nicht Einzelnen Gelegenheit gegeben werden, vor den anderen selbstgefällig auf sich zu blicken und diese zurückzusetzen. Um das sechste Lebensjahr herum bestimmen zu wollen, für welchen Lebensberuf ein jeder geeignet sei, für die Wissenschaft oder fürs Handwerk, scheint Überstürzung zu sein: hier treten noch weder die Kräfte des Geistes, noch die Neigungen des Gemüthes hinreichend hervor; später wird beides besser zutage treten; wie man in einem Garten nicht erkennen kann, welche Pflanzen man ausjäten und welche stehen lassen soll, so lange sie noch ganz jung sind, sondern erst, nachdem sie herangewachsen. Auch sind die Kinder der Reichen, Vornehmen, der Beamten nicht allein zu derlei Würden geboren, daſs die lateinische Schule bloß für sie offen sein sollte, und daſs man die übrigen gleichsam hoffnungslos zurückweisen müſste. Der Wind weht, wohin er will, auch beginnt er nicht immer zur bestimmten Stunde zu wehen.“ — Diese Auffassung des Comenius ist durch die historische Entwickelung der Volksschule bestätigt

worden. Aus einer Armenschule, in welcher nur das nothdürftige Geistesbrod den Kindern der Armen verabreicht werden sollte, während die Elite der Nation in besonderen Schulen heranzubilden wäre, ist sie im Verlaufe der Zeit und vollständig erst in unseren Tagen zu einem hochbedeutsamen demokratischen Institute geworden, zu einer wahren allgemeinen Erziehungsschule.

Was soll nun in dieser Schule gelehrt und gelernt werden? Die Antwort darauf ist schnell bei der Hand: das nothwendigste, das nützlichste. Nützlich ist aber dasjenige, wovon man im Leben einen Gebrauch machen kann. Eine gewisse Nützlichkeit wohnt nun fast jedem Wissenszweige inne; da man aber nicht alles Wissenswerthe in den Lehrstoff aufnehmen kann, so bleibt nichts anderes übrig, als den Grad der Nützlichkeit der einzelnen Lehrgegenstände zu prüfen. Hiebei handelt es sich zunächst um einen Maßstab, nach welchem die relative Wichtigkeit der einzelnen Unterrichtsfächer geprüft und gegeneinander abgewogen werden könnte, denn als je wichtiger ein Gegenstand sich herausstellt, ein desto breiterer Raum im Lehrplane muss ihm überhaupt eingeräumt werden. Solcher Maßstäbe gibt es aber zwei, einen für den sachlichen und einen für den formalen Bildungsgehalt der zu prüfenden Lehrgegenstände. Es gibt Gegenstände, die einen bedeutenden sachlichen Gehalt haben, weil die Kenntnisse, die sie bieten, für die praktische Lebensführung mehr oder weniger wichtig oder geradezu unentbehrlich sind. Diese praktische Wichtigkeit bezieht sich aber auf die eigene Selbsterhaltung und auf die Erhaltung der Gattung, und zwar: 1. auf die Selbsterhaltung mit Bezug auf das physische Dasein, worauf die verschiedenen Belehrungen über unsern Körper, seine Entwickelung, seine Gesundheit, das Verhalten gegen Einflüsse von außen, also die verschiedenen physiologischen, physikalischen, diätetischen und hygienischen Vorschriften hinzielen. 2. Auf die Selbsterhaltung mit Bezug auf das moralische Dasein, d. h. auf die Bewahrung der Selbstachtung und Ehre, ohne welche der moralische Mensch ebensowenig leben kann, wie der physische ohne Nahrung und die übrigen physischen Mittel der Selbsterhaltung. Hieher gehören alle moralischen Unterweisungen und Übungen. 3. Auf die Selbsterhaltung in Bezug auf das ökonomische (volkswirtschaftliche) und politische Dasein, wodurch erst die Mittel der physischen Selbsterhaltung beschafft werden können, in welcher Richtung auch die moralische Stellung des Menschen, insbesondere die gesellschaftliche Ehre gewahrt werden soll. Hieher gehören alle Unterweisungen und Übungen, die sich auf die Wahl eines bestimmten Lebensberufes, auf den Umgang mit Menschen, auf die volkswirtschaftlichen und sociologischen Verhältnisse beziehen. 4. Auf die Selbsterhaltung in Bezug auf das ästhetische Dasein, d. h. auf die Verschönerung des Lebens durch die Kunst sowie durch ästhetische Beschäftigungen, wodurch die geisttödtende Langweile und Lebensöde gebannt werden soll. Hieher gehört die Einführung in eine ästhetische Weltanschauung, die sich auf die ästhetische Betrachtung der Natur, auf Literatur und Kunst, insbesondere aber auf die Poesie gründet. 5. Auf die Erhaltung des Geschlechtes, d. h. auf Belehrungen über die Erziehung der Kinder, von denen doch aller Fortschritt unseres Geschlechtes abhängt, und welche den künftigen Vätern und Müttern nicht sollte vorenthalten werden. — Jede Lücke des Lehrplanes in Bezug auf diese fünf Hauptrichtungen der sachlichen Bildung muss für den selbständig gewordenen Zögling von empfindlichem Nachtheile begleitet sein.

Sehen wir zu, inwiefern die gegenwärtige Schulpraxis diesen fünffachen Anforderungen auf sachliche Vollständigkeit des Lehrplanes Rechnung trägt; da finden wir zunächst, dass die fünfte Gruppe, wenn wir von den pädagogischen Fachschulen (Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten) absehen, ganz unvertreten ist; Belehrungen über Menschenerziehung werden heutzutage nicht als integrirender Bestandtheil der Bildung angesehen, so dass z. B. die junge Mutter ohne alle Orientierung in Betreff der Wartung, Pflege und

Erziehung der Kinder bleibt, in welcher Einrichtung sich offenbar eine engherzig egoistische Gleichgiltigkeit in Bezug auf die Schicksale unseres Geschlechtes ausspricht. Sehr wenig vertreten ist auch die dritte Gruppe, indem dasjenige, was der Zögling der Erziehungsschule an politischen, volkswirtschaftlichen und sociologischen Unterweisungen gelegenheitlich und meist nur aus zweiter Hand, nämlich beim Studium der Literatur und Geschichte erfährt, nur höchst nothdürftig ist, und keineswegs ausreicht, um den in die Welt hinaustretenden jungen Menschen über die Naturgesetze der Gesellschaft zu belehren, innerhalb deren sich sein ganzes Wirken zu bewegen haben wird. Diese Erscheinung ist vollkommen begreiflich. Die Gesellschaftslehre (Sociologie) nach ihren verschiedenen Richtungen als politische Ökonomie, Statistik, Politik, Socialpsychologie ist die jüngste der Wissenschaften, und die frühere absolute Staatsgewalt duldete es nicht, dass der Jugend Belehrungen über staatswissenschaftliche Dinge zukommen. Gegenwärtig fehlen diese Belehrungen im Lehrplane ganz, oder sie beschränken sich auf einen dürren Abriss der vaterländischen Verfassung ohne alles Eingehen auf politische und volkswirtschaftliche Principien. — Die unter Eins angeführte Gruppe bezieht sich auf einige gelegenheitliche Belehrungen über die Naturgeschichte des Menschen; Physiologie, Gesundheitslehre, Diätetik, Klimatologie u. dgl. sind meist so gut als unvertreten. — Die Belehrungen der zweiten Gruppe sind auf einen confessionellen Religionsunterricht beschränkt, in dessen Systeme die Moral oft durch das dogmatische und liturgische Element erdrückt wird, ohne dass ihr Gelegenheit geboten würde, sich nach Gebühr selbständig zu entwickeln. — Am meisten ist noch die vierte Gruppe vertreten, welche sich auf die ästhetische Zuthat zum Leben, auf Literatur, Kunst und Poesie bezieht, wie der scharfsinnige Herbert Spencer in seiner Erziehungslehre treffend dargethan hat.

Allein ein Unterrichtsplan, der nur nach Rücksichten der einzelnen Lehrstoffe zusammengestellt wäre, bei welchem also das sachliche Nützlichkeitsmaß einzig und allein entscheidend wäre, könnte unmöglich allen Anforderungen der Bildung entsprechen. Mathematik und Sprachen würden in einem solchen materialistischen Lehrplane nur eine bescheidene Stellung einnehmen, insofern sie nämlich als Mittel für die sachlichen Kenntnisse unentbehrlich sind. Mit Recht hat jedoch der didaktische Instinct aller Zeiten gerade diese Fächer herausgegriffen, um sie wegen ihres formalen Bildungsgehaltes selbständig zu betreiben und in den Vordergrund des Lehrplanes zu stellen. Wenn derselbe hiebei ganz und gar vergaß, bei der Auswahl der Lehrfächer auch den sachlichen Maßstab anzulegen, so dürfen wir nicht in das andere Extrem verfallen, welches unvermeidlich wäre, wenn wir bei der Entwerfung des Lehrplanes die formelle Seite ganz vernachlässigen würden.

Der formale Maßstab hat zum Gegenstande die Appercipierbarkeit (s. den Artikel „Apperception") und Anwendbarkeit des Lehrstoffes. Unterrichtliche Unterweisungen erscheinen in formaler Beziehung um so bildender, je inniger und vielseitiger sie mit dem durch Erfahrung und Unterricht bereits angelegten Gedankenkreise des Zöglings in Berührung zu treten im Stande sind, um geistig gleichsam assimiliert zu werden, und mit jener Gedankenreihe ein organisches Ganze zu bilden.

Je vielseitiger nämlich die Beziehungen sind, in welche ein Unterrichtsstoff mit unserem Gedankenkreise tritt, einen desto größeren Einfluss nimmt er auf denselben nach der doppelten Seite der theoretischen Bestimmung des Denkens und der praktischen Bestimmung des Wollens. Man spricht ihm eben deshalb, weil er dies vermag, eine formal bildende Kraft zu. Kein Gegenstand vermag dies in einem so hohen Grade, wie die Sprache; denn die Gebilde der Sprache sind ja die unabweisliche Form für alles Denken und Erkennen; jeder Denkprocess ist an das Sprechen gebunden. Je mehr wir daher die Sprache und das Sprechen vervollkommnen, desto mehr arbeiten wir an der Ausbildung, Verfeinerung und Vervollständigung unserer appercipierenden Vorstellungen und an der

Vervollkommnung des Apperceptionsprocesses selbst. Die Sprache hat also eine hohe formale Bildungskraft; wer sie gründlich inne hat, besitzt eine Fülle adäquater Formen, in welche er alle seine Erkenntnisse, die bereits bekannten, wie die erst zu erwerbenden fassen kann, so dass sich die Sprachgewandtheit als ein formales Werkzeug für die selbständige Gewinnung künftiger Erkenntnisse herausstellt. Ein anderes, nicht minder wichtiges Werkzeug ist die Mathematik, welche die Raum- und Zahlenwelt und hiemit alles das beherrscht, was sich auf die Begriffe von Raum, Größe und Zahl bringen läſst. Eine ähnliche formal-bildende Kraft besitzen alle Erkenntnisse und alle unterrichtlichen Mittheilungen, welche entweder im Stande sind, in den Apperceptionsprocess des Denkens einzugreifen, also in unserem Bewusstsein allgemeine Begriffe, Regeln, Gesetze, Maßstäbe, Standpunkte anzulegen, welche in den künftigen Verlauf unserer Vorstellungen maßgebend eingreifen, oder aber, welche sich den bereits in uns gebildeten allgemeinen Begriffen und Standpunkten unterordnen, und dadurch zur Klärung jener Begriffe, zur Befestigung dieser Standpunkte ihrerseits beitragen. Ausgeschlossen vom Unterrichte bleiben dagegen alle Mittheilungen, welche, obwohl an sich wissenswert, dennoch im Bewusstsein des Lehrlings isolirt bleiben müssten, weil sie in demselben ihrem Inhalte nach keinen Anschluss an schon Bekanntes, und überhaupt keine Verwendung finden könnten. Die orientalischen Sprachen, die Topographie weit entlegener Gegenden, die vielen statistischen Daten, mit denen man den geographischen Unterricht verbrämt; die Technologie der verschiedenen Gewerbe, die man oft sogar in den Anschauungsunterricht der Volksschule hineinzieht *), die Ketzergeschichte der ersten christlichen Jahrhunderte; die Verwandtschaften der Stoffe und die betreffenden stöchiometrischen Formeln in der Chemie; überhaupt der gelehrte Ballast der verschiedenen Wissenschaften und alle die besonderen Daten, die jeden Augenblick in einem Conversationslexikon nachgeschlagen werden können — sind nicht Bestandtheile der allgemeinen Bildung, daher auch nicht Unterrichtsstoffe an allgemeinen Bildungsanstalten. Die Ausmerzung eines solchen, an sich allerdings keineswegs nutzlosen, aber für die allgemeine Bildung doch entbehrlichen Materials muss um so mehr angestrebt werden, da man im Lehrplane Raum gewinnen muss für Fächer, denen ein formaler Bildungswert zukommt. Dieser ist also um so größer, je vielseitiger der Lehrstoff das Bewusstsein anregt, eine je umfassendere Anwendung er zuläſst, und je mehr er sich mit dem Ganzen der durch den Unterricht gewonnenen Erkenntnisse in Beziehung zu setzen weiß. In dieser Hinsicht ragen die beiden formalen Unterrichtsgebiete der Sprache und der Mathematik vor allen übrigen hervor, weshalb man auch diese beiden Lehrfächer von jeher zu Concentrationspunkten des Unterrichts und zu Haupthebeln der formalen Bildung gemacht, und eben deshalb an den Schulen mit Vorliebe gepflegt hat.

Wenn wir hier zwei Maßstäbe für den Wertgehalt des Lehrstoffes unterschieden haben, so muss nur noch bemerkt werden, dass bei der thatsächlichen Würdigung irgend eines Unterrichtsfaches beide Maßstäbe zugleich angelegt werden sollen, dass es also beispielsweise nicht angehe, einen Gegenstand in den Lehrplan aufzunehmen, der einen bedeutsamen formalen Bildungswert hätte, wenn sein materieller Wertgehalt gleich Null wäre, wie es z. B. bei dem Studium der lateinischen Sprache der Fall ist, wenn man sich bloß auf die grammatische Zerfaserung des todten Sprachkörpers beschränkt, ohne in den lebendigen Geist der Literatur einzudringen. Mit demselben Rechte könnte ja auch das Schachspiel in den Kreis der Unterrichtsgegenstände aufgenommen werden, da ihm

*) Man darf sich durch die seit Comenius in Übung gekommenen Anschauungsbücher, „Orbis pictus“ genannt, nicht verleiten lassen, den Kindern eine systematische Kenntnis der Hantierungen des Schusters, Schneiders u. s. w., so wie eine genaue Specification ihrer Werkzeuge beibringen zu wollen.

eine nicht unbedeutende formal- bildende Kraft zukommt. Der didaktische Formalismus bleibt ebenso wie der didaktische Materialismus unfähig, für die Auswahl des Lehrstoffes ein zuverlässiges Princip abzugeben. Die nähere Umgrenzung des Lehrstoffes hängt von dem speciellen Bildungsbedürfnisse des Lehrlings und den besonderen Zwecken der Lehranstalten ab. Es liegt in der Natur der Sache, dass der Bildung zunächst eine breite allgemeine Grundlage gegeben werden muss, welche für die nachfolgende Entwickelung die nöthigen Anknüpfungspunkte zu bieten hat. Solche allgemeine Bildung in elementarer Weise zu vermitteln, ist insbesondere die Aufgabe der Volksschule. Sie bildet die Unterlage einerseits für die höhere allgemeine Bildung, welche die Mittelschule gibt, anderseits für die besondere Fach- und Berufsbildung, welche die Specialschulen und das praktische Leben vermitteln.

Die Lehrgegenstände sind im allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten. Mathematik und Geographie sind Kenntnisse, Zeichnen und Turnen sind Fertigkeiten. Die Kenntnisse erstrecken sich wieder auf I. Sachen oder Dinge, und II. Formen und Zeichen. Die Sachen als das wirklich Vorhandene und in der Natur unmittelbar Gegebene haben offenbar das erste Anrecht auf Berücksichtigung beim Unterrichte, weil Formen und Zeichen doch nur an Dingen haften und nur von ihnen abstrahiert werden können. Bis auf Comenius hinauf war der Schulunterricht ausschließlich auf Formen und Zeichen eingeschränkt und insbesondere auf das Sprachfach gerichtet. Man hielt es damals für überflüssig, dass den Kindern in der Schule aufs Neue jene Gegenstände vorgeführt werden, die sie im täglichen Leben auf Schritt und Tritt zu sehen bekommen. Die gewöhnliche Anschauung der Naturgegenstände hielt man für genügend, und einen auf die Vorführung dieser scheinbar bekannten Dinge gerichteten Unterricht für bloße Spielerei. Man hatte keine Ahnung davon, dass das Wesen des Gegenstandes sich völlig der gewöhnlichen Anschauung entziehe, und dass den Kindern die Dinge, an denen sie täglich vorübergehen, unbekannt bleiben. Zum Sachunterrichte gehört vor allem der elementare Anschauungsunterricht nach seinen verschiedenen Richtungen; dann die sogenannten Realien, d. i. der erdkundliche, geschichtliche und naturkundliche Unterricht. In dem letzteren nimmt der Mensch als Einzelwesen und in seinen gesellschaftlichen Verhältnissen den ersten Rang ein. Sachkenntnisse sind unentbehrlich, weil sie den Stoff für jede Ausbildung des Geistes bieten, und weil nur durch sie der Mensch die Außenwelt und seine Stellung in derselben erfassen kann. Zu den Formen gehören die Sprachformen oder grammatische Formen, Größenformen oder mathematische Formen, Gedankenformen oder logische Formen, Schönheits- und Sittlichkeitsformen, oder ästhetische und ethische Formen. Der Sprachunterricht hat einen hohen Bildungswert; denn in der Sprache lernen wir nicht nur das Werkzeug, sondern (in der Literatur) auch die Producte des Menschengeistes kennen — auch kommen die Sprachformen fortwährend zur Anwendung. Die Mathematik als Zahlen- und Formenlehre ist nicht bloß durch ihren strengen logischen Bau eine Schule des Nachdenkens und der formalen Bildung, sie findet auch vielfache Anwendung dort, wo Größen und Verhältnisse, räumliche Ausdehnung und zeitliches Nacheinander in Betracht kommen. Logische und ästhetische Formen als solche gehören dem höheren Unterrichte an, finden aber auch beim Sprachunterrichte, und zwar die ersteren in dem logischen Gefüge der Lesestücke, die letzteren in der poetischen Literatur hinreichende Beachtung. Die Betrachtung der ethischen Formen knüpft an den Religionsunterricht an, dessen eigentlicher Zweck die Begründung und Befestigung sittlicher Anschauungen ist. — Dass die Sprache so lange Zeit hindurch den alleinigen Gegenstand des Schulunterrichtes bildete, wie sie gegenwärtig in den Schulen den Hauptgegenstand bildet, erklärt sich aus dem Umstande, dass die Sprache die eigenste Schöpfung des Menschengeistes ist, in welcher

sich derselbe selbst spiegelt, während die Natur dem Menschen ursprünglich als etwas Fremdartiges gegenübersteht. Bis auf die Neuzeit hinauf herrschte der Formalismus (s. d.) im Schulunterrichte vor; Redekunst und Stilistik überwucherten den Lehrplan. Das wenige, was man an Realwissen bot, wurde nur mittelst des Studiums der Literatur, nicht durch die Beachtung der Natur selbst gewonnen. Die Schüler erschauten die Natur nicht in ihrer Unmittelbarkeit; sie bekamen sie meist aus zweiter Hand, nämlich durch die Interpretation der Schriftsteller. Das ganze Mittelalter ergötzte sich mehr an den Schönheiten der lateinischen Sprache, als an den Werken der Natur.

Neben den Kenntnissen gehören zu den Lehrgegenständen noch die Fertigkeiten (s. d.), bei denen es sich nicht so sehr um das Wissen, als um die Übung, also nicht um das „Kennen", sondern um das „Können" handelt. Zwar besitzt fast ein jedes theoretische Lehrfach eine Sphäre der Anwendung, innerhalb deren der Lehrling das erworbene Wissen in der Form der Übung selbstthätig verwerten kann, so die Grammatik beim Sprechen, die Mathematik beim Ausrechnen gegebener Aufgaben, die Geographie beim Kartenzeichnen, die Physik beim Experimentieren. Von diesen Anwendungen theoretischer Wissenschaften unterscheiden sich die eigentlichen „Fertigkeiten" dadurch, dass bei ihnen die praktische Ausübung irgend einer Kunst oder Gewandtheit zur Hauptsache wird. Hieher gehören vor allem: das Schreiben, das Zeichnen, das Turnen, die Musik (Singen). Bei den Fertigkeiten wird die Mitwirkung des Körpers zur geistigen Thätigkeit herangezogen. Schreiben und Zeichnen bilden die Hand auf Grundlage der Anschauung; das musikalische Singen ist eine Ausbildung der Sprachwerkzeuge auf Grundlage des Gehöres — das Turnen erstreckt sich auf Durchbildung des gesammten Körpers. Das Schreiben nimmt unter den Fertigkeiten dieselbe Stelle ein, wie Sprachlehre unter den Kenntnissen. Es lässt eine so vielfache Anwendung zu, daß es für die Bildung gerade zu unentbehrlich ist. Das Zeichnen hat vor dem Schreiben den Vorzug, dass es sich zur Nachbildung der Gegenstände der natürlichen, d. h. solcher Zeichen bedient, welche mit dem Orginale eine gewisse Ähnlichkeit haben, und welche eben deshalb jedermann versteht, während die Buchstaben der Schrift nur eine künstliche, d. i. durch Übereinkunft erhaltene Bedeutung haben. Nur die ursprüngliche Schrift war eine Bilderschrift (Runen, Hieroglyphen, chinesische Schrift). Das Zeichnen ist aber auch deshalb so wichtig, weil es ein Mittel zur Darstellung der Schönheitsformen und daher eine Schule des ästhetischen Geschmacks ist. Das Turnen hat eine hervorragende Bedeutung und Anwendung für Gesundheit, Charakterbildung und Schönheitssinn, so dass es nicht genug betont werden kann. — Die Musik als die Kunst, die am tiefsten und unmittelbarsten zu unserem Gemüthe spricht, ist gleichfalls ein Mittel zur Darstellung des Schönen (und zwar des zeitlich Schönen, während das Zeichnen wie die Malerei und Bildhauerkunst das räumlich Schöne umfasst), und sollte um so weniger vernachlässigt werden, als die menschliche Stimme einer unmittelbaren musikalischen Schulung in der Form des Gesanges fähig ist. Mit Recht werden demnach Zeichnen, Turnen und Singen als Obligatgegenstände der neueren Volksschule angesehen. Für das weibliche Geschlecht treten noch die Formarbeiten hinzu. Zu den Fertigkeiten gehören eigentlich auch Lesen und Rechnen. Doch werden diese Fertigkeiten nicht so selbständig betrieben, wie die übrigen, indem sie eine organische Verschmelzung mit den theoretischen Lehrgegenständen, so das Lesen mit den Sprech- und Anschauungsübungen, das Rechnen mit der Zahlenlehre und den Denkübungen zulassen. Fertigkeiten setzen eine anhaltende Übung voraus; sie werden daher in abgesonderten Lehrstunden betrieben und es darf mit ihnen nicht früher abgebrochen werden, als bis sie zum unverlierbaren Eigenthume des Zöglings geworden sind. Alsdann treten sie in den Dienst des übrigen Unterrichtes. So hören später die besonderen Schreibstunden auf, indem das Schreiben in engster Verbindung mit orthographi-

schen, sprachlichen und stilistischen Übungen betrieben wird. Das nähere über einzelne Lehrgegenstände ist bei den betreffenden Artikeln nachzuschlagen.

Lehrthätigkeiten. Die drei Hauptarten der Lehrform (s. d.) kommen mit verschiedenen unterrichtlichen Verrichtungen in Verbindung, die beim Unterrichte einander mannigfach ablösen und die man auch Lehrthätigkeiten oder geistige Unterrichtsmittel nennt. Es sind dies insbesondere folgende: 1. Vorzeigen und Vormachen (Deiktik) als Formen der Anschauung. 2. Erzählen, Beschreiben, Erklären als Formen des Vortrages. 3. Vorsprechen, Vorlesen, Dictieren als Formen der Mittheilung. 4. Entwickeln als Form der Fragestellung. 5. Einüben, Memorieren, Wiederholen, Prüfen als Formen der Einprägung. 6. Aufgeben und Nachbessern (Corrigieren) als Formen der Selbstübung.

Das Vorzeigen ist die einfachste Form, in welcher ein Unterrichtsstoff an das Kind herangebracht wird. Das Kind erhält durch den Gesichtssinn und durch die noch unter Umständen hinzutretende Thätigkeit anderer Sinne eine Vorstellung von dem, womit man es bekannt machen will. Der Unterricht wird dadurch sehr abgekürzt, denn ein Blick sagt dem Kinde mehr, als es viele Worte thun könnten. Der Lehrer soll jedoch die Art der Anschauung nicht dem Zufall überlassen, er komme dem Schüler zu Hilfe, damit derselbe bei der Wahl, Genauigkeit und Anordnung des Aufzufassenden nicht fehle. Das Vorzeigen geschehe deshalb nach folgenden Regeln: 1. Zeige vollständige, aber einfache Gegenstände vor. 2. Lass das Vorgezeigte zur genauen Anschauung gelangen. 3. Zeige wo möglich die Sache selbst und erst in Ermangelung derselben ihr Bild. 4. Zeige nicht zu viel auf einmal. 5. Mit der Sache präge dem Kinde den Namen so fest ein, damit er von der Vorstellung der Sache unzertrennlich bleibe. — Das Vormachen kommt dem Nachahmungstriebe, der für das Lernen sehr wichtig ist, fördernd entgegen. Das Kind wird angehalten, das zu thun, was es unmittelbar früher den Lehrer hat thun sehen. Der Lehrer bedarf für das Vormachen ebenfalls eine gewisse Geschicklichkeit, damit er nichts Unnachahmungswürdiges zeige. Das Vormachen verdient den Vorzug vor dem Vorlegen fertiger Anschauungen, so ist z. B. Vorschreiben besser als Vorschriften, Vorsingen besser als Notenlesen, Käfer-Sammeln besser als eine Käfersammlung u. s. w. Aber auch da beobachte der Lehrer gewisse Punkte. Vor allem führe er alles, was zur Nachahmung dienen soll, selbständig vor; und zwar so, dass die Aufmerksamkeit der Schüler ungetheilt dabei bleibe. Die Schüler müssen nun das Vorgethane in derselben Weise nachthun, und zwar so lange, bis sie darin eine gewisse Geläufigkeit und Fertigkeit erlangt haben. Eingeübte Sachen sollen öfter wiederholt werden. Der Lehrer komme dem Schüler bei der Nachahmung durch Winke und Erklärungen zu Hilfe. — Das Erzählen ist eine der wichtigsten Formen des Vortrages und wird bei allen geschichtlichen Stoffen angewendet. Diese Unterrichtsform kommt auch einem besonderen Bedürfnisse der Kinder entgegen, welche das Erzählen von Geschichten für den höchsten geistigen Genuss halten. Es ist für den Lehrer von großer Wichtigkeit, gut erzählen zu können; denn er erzielt dadurch größere Erfolge, als durch die künstlichste Katechisation. Er erzähle daher nur Gutes, Belehrendes in einer einfachen, klaren und schlichten Darstellung, welche jedoch nie der Wärme und Eindringlichkeit entbehren darf. Er theile seine Erzählung in Abschnitte, streue Fragen und Winke ein und erhalte sich die ungetheilte Aufmerksamkeit und Spannung der Schüler. Das Erzählte werde von den Schülern wiederholt. — Das Beschreiben ist eine Unterrichtsthätigkeit, welche sich meist an das Vorzeigen anschließt und zur genauen Bekanntmachung des Schülers mit gegenwärtigen oder auch nicht gegenwärtigen Gegenständen dient. Wenn der Lehrer gut beschreiben soll, so muss er sich selbst ein klares und deutliches Bild des Gegenstandes machen können, wobei jedoch zu bemerken ist, dass

die beste Beschreibung die eigene Anschauung nicht zu ersetzen vermag. Bei der Beschreibung nehme der Lehrer die einzelnen Theile des Gegenstandes nach einer bestimmten Ordnung vor und lasse keines der wesentlichen Merkmale unberücksichtigt. Die Beschreibung darf aber auch nichts Überflüssiges enthalten und muss lebendig sein entweder als Ersatz für die Anschauung, oder zur tieferen Einprägung derselben. — Erklären (Definieren) heißt die wesentlichen Merkmale eines Dinges angeben. In der oberflächlichen Bedeutung nimmt man den Ausdruck Erklären für deutlich machen, auslegen, den Sinn eines Wortes, eines Satzes einer Rede darstellen. Und diese letztere Bedeutung ist in der Schule nothwendiger als die eigentliche strenge Definition. Der Unterricht bedarf immer der Erklärung, denn das Leben sowie die Schule bringt Unbekanntes, welches auf Bekanntes zurückgeführt oder erklärt werden muss.

Statt der eigentlichen Erklärung hat sich der Unterricht meist mit Beispielen zu begnügen, woraus sich der abstracte Begriff allmählich entwickelt. Man unterscheidet da Wort- und Sacherklärungen. Die ersteren sind sehr wichtig, denn sie erklären die dem Kinde unbekannten oder fremden Ausdrücke, die letzteren sind nach den verschiedenen Gegenständen verschieden. Gegenstände und Thatsachen der Erfahrung werden durch Beschreibung, Schilderung oder Erzählung erklärt. Die Erklärung eines Begriffes geschieht je nach Umständen durch Auseinandersetzung (Exposition), Versinnlichung, Vergleichung, Gegensatz, Beispiel, Beschreibung und Schilderung. — Das Vorsprechen ist eine Art des Vormachens, nämlich das Vermachen der Rede und ist besonders bei kleinen Kindern die natürlichste Art, sie zum Reden zu bringen; das wird so lange angewandt, als es dem Schüler an Festigkeit im sprachrichtigen Ausdrucke fehlt, später wendet man es auch an, um wichtige Ergebnisse des Unterrichtes wörtlich einzuprägen. Der Lehrer berücksichtige hiebei folgende Regeln: Es werde nur wirklich Beachtenswerthes, welches dabei doch für Kinder verständlich, einfach und kurz ist, vorgesprochen. Das Vor- und Nachsprechen sei laut, deutlich, mit sinngemäßer Gliederung und mit Nachdruck. Das Nachsprechen muss durch Zeichen des Lehrers geregelt werden, so dass auf das gegebene bestimmte Zeichen durch Einzelne, oder ganze Abtheilungen, im Halbchor, oder durch die ganze Classe das Nachsprechen geübt wird. — Das Vorlesen (s. d.) ist dem Lehrer nur in einzelnen Fällen zu empfehlen. Wenn der Lehrer statt des freien Vortrages das Vorlesen wählt, so ist meist Bequemlichkeit, Ängstlichkeit oder Gedankenschwäche die Ursache und die Wirkung auf die Hörer wird durch diese Gebundenheit bedeutend vermindert. Die Gedanken erscheinen ihrem Urheber nicht mehr angehörig, weil er sie nicht augenblicklich aus sich erzeugt, das Interesse und die Theilnahme der Zuhörer ist geringer als sonst und erzeugt ein todtes Wissen. — Das Dictieren soll nur zur Einübung der Orthographie dienen, dagegen sind Dictate in den Realien nicht zu gestatten, weil sie nur das mechanische Einprägen des Lehrstoffes befördern. Neuestens findet das Dictieren auch beim Zeichnen Anwendung. — Das Entwickeln ist zweifach, nämlich die Aufwickelung des Verwickelten und das Entwickeln des im Kinde liegenden Unentwickelten. Die Entwickelung des Verwickelten kann nur durch Zergliederung geschehen und wir unterscheiden da eine Wortzergliederung, eine Satzzergliederung und eine Sachzergliederung. Diese zergliedernde Entwickelung fördert die Sprachfertigkeit, führt zur Erkenntnis und erleichtert das Auffassen und Behalten des Unterrichtsstoffes. Das Entwickeln oder Entfalten des Unentwickelten in den Geisteskräften des Kindes ist Sache der genetischen Methode (s. d.). Hiebei gelten die Regeln: Sorge für klare Anschauungen, Erfahrungen, Kenntnisse und knüpfe an sie als an das Bekannte in elementarer Weise an. Leite das Nachdenken der Schüler genau auf das gestellte Ziel, schreite jedoch langsam vor. Gliedere die Entwickelung in einzelne Abschnitte und führe die Schüler schließlich zu einer anschaulichen Übersicht des Ganzen. — Das Einüben ist für den Unterricht von solcher

Wichtigkeit, dass ohne dasselbe wohl nicht von Unterrichtserfolgen die Rede sein könnte, denn ohne die gehörige Verarbeitung des Stoffes, ohne Übung und Thun ist der beste Unterricht ohne Früchte. Flattich sagt darüber: „Wenn man einem im Fechten allerlei Regeln gibt und lässt ihn nicht selbst Hand anlegen, so wird er niemals fechten lernen. Ebenso geht es auch in allen anderen Dingen. Daher auch das Sprichwort entstanden: Die Übung macht den Meister. — Man fängt also bei dem Leichten an und lässt dasselbe so lange üben, bis die Schüler eine Fertigkeit darin erlangen. Alsdann steigt man um etwas auf und so dann immer weiter. Und damit sie das Vorhergehende behalten, so macht man, dass solches in das Folgende wieder einschlägt." — Das Memorieren ist das wörtliche Einüben des Unterrichtsstoffes (Auswendiglernen). Dabei beobachte der Lehrer, dass nur wirklich Behaltenswerthes auswendig gelernt werde und dass dem Auswendiglernen immer eine angemessene Erklärung des Stoffes vorausgehe. Der Lehrer gebe den Schülern die nöthige Anleitung zum Auswendiglernen und lasse es dann den Schüler in der Schule mit Verständnis aufsagen. — Die Wiederholung ist die Grundlage alles Studiums, darum beginne jede Unterrichtsstunde mit der Wiederholung des in der letzten Stunde Gelernten. Sie zerfällt in drei Arten: 1. Die Recapitulation, welche den durchgenommenen Lehrstoff entweder ins Einzelne, oder nur summarisch, nämlich nach den Hauptpunkten in jener Ordnung wiederholt, in der er ursprünglich eingeprägt wurde. 2. Die Inversion, welche den umgekehrten Weg geht, indem sie beginnt, wo der erste Unterricht geschlossen hatte und hierauf bis zu dessen Ausgangspunkte zurückgeht, und 3. die Conversation, welche ganz verfährt, ohne Rücksicht auf die Aufeinanderfolge des Unterrichts. Sie ist die schwierigste Art der Wiederholung, zeigt aber am deutlichsten die Unterrichtserfolge. — Die Prüfung ist jene Lehrthätigkeit, durch welche der Lehrer in Form der examinatorischen Frage entweder Übersicht über ein Gesammtgebiet oder gründliche Darstellung einer Einzelnheit in zusammenhängender Rede vom Schüler fordert. Die Prüfung kann mündlich und schriftlich sein, bei ersterer lasse der Lehrer den Schüler selbst reden und trete nur zur Aushilfe mit kurzen Fragen dazwischen. — Das Aufgeben (s. „Aufgaben") ist als Selbstbeschäftigung des Schülers für Schule und Haus vielfach zu empfehlen. — Das Nachbessern oder Corrigieren hat den Zweck, den Schüler während der ganzen Schulzeit auf seine Fehler und Irrthümer in seinen Ansichten, Antworten und Aufgaben aufmerksam zu machen, wodurch er angehalten wird, sie zu berichtigen und zu beseitigen. Der Lehrer kann entweder die Fehler selbst verbessern, oder den Schüler zur Verbesserung des begangenen Fehlers anhalten, oder denselben durch andere Schüler verbessern lassen. Um dabei den richtigen Weg zu finden, suche der Lehrer den Grund des Fehlers, welcher ihn auf den richtigen Weg weisen kann. Als Regel gelte, dass selbst der kleinste Fehler nicht unverbessert bleiben kann, damit daraus nicht eine schlechte Gewöhnung entsteht.

Lehrweise, Technik des Unterrichts, auch Lehrart, ist die eigenthümliche Art und Weise, wie der Lehrer durch Einsetzen seiner Persönlichkeit beim Unterrichte die Methode handhabt, d. h. wie er persönlich an das Unterrichten herantritt. Die Lehrart ist gleichsam die individuelle Methode der lehrenden Persönlichkeit. Zu der Lehrweise gehört vor allem der Lehrgeist als der eigenthümliche Grad von Klarheit und Lebendigkeit, womit der Lehrer selbst den Lehrgegenstand erfasst, und als die eigenthümliche Stimmung, in welcher er an das Geschäft des Unterrichts hinangeht. Dieser kann finster oder freundlich, streng oder milde, einnehmend oder abstoßend sein. Die rechte Stimmung beim Unterricht ist freundlicher Ernst, getragen von der Begeisterung für den Lehrberuf und von wahrer Liebe zur Jugend. Wer den Zugang zu dieser Stimmung nicht findet, wird niemals ein rechter Lehrer werden. Insofern der Lehrgeist die ganze Dar-

stellung des Lehrers durchdringt, und in Mienen und Geberden, Haltung und Bewegung sichtbar nach außen hervortritt, wird er Lehrmanier — insofern er durch Modulation der Stimme, durch das Tempo des Vortrags, durch Gefühlsausdruck (Pathos) und Betonung beim Sprechen hörbar erklingt, wird er Lehrton genannt. Die Haltung des Lehrers beim Unterrichte sei eben so ferne von träger Gleichgiltigkeit wie von leidenschaftlicher Erregung; sie sei weder starre Unbeweglichkeit, noch hastige Unruhe; sein Vortrag zeige von Lebendigkeit und Wärme; die Stimme sei nicht heftig und lärmend, wohl aber laut und vernehmbar; seine Bewegungen mögen die Würde des Lehramtes mit der Herablassung der Liebe vereinigen, vor allem aber edel und harmonisch, frei und ungezwungen sein. Da die Augen der ganzen Schule auf ihm haften, muss er eine ruhige und feste Stellung einnehmen und sich vor einem unsteten Hin- und Hergehen hüten, ohne jedoch dabei beständig an eine und dieselbe Stelle gefesselt zu sein; er muss vielmehr seine Stellung von Zeit zu Zeit ändern, um nach und nach mit allen seinen Schülern in Berührung zu kommen. Die Lehrweise wird bisweilen als Technik des Unterrichts bezeichnet. Jeder Lehrer soll zwar nicht seine eigene Methode, er muss aber seine eigenthümliche didaktische Technik haben. Die Äußerlichkeiten der Lehrthätigkeit, in denen die Technik sich ausprägt, werden Manieren des Unterrichts genannt. Der Lehrer hüte sich, die Manieren anderer annehmen zu wollen („wie er sich räuspert und spuckt"), oder gar in Manieriertheit, die in bloßen Äußerlichkeiten erstarrt, zu verfallen. Über die rechte Lehrweise lässt sich Bock in Schmids Encyklopädie (Art. Aufmerksamkeit) also vernehmen: „Der Lehrer hat vor der Classe einen festen Standpunkt einzunehmen; sein Auge gehört allen Kindern, mit denen er beschäftigt ist, und die Augen dieser gehören dem Lehrer. Der Unterricht beginnt erst, wenn alle Kinder in gerader Haltung und stiller Sammlung sich befinden. Um es dazu zu bringen, bedient man sich des Tactes und bestimmter Zeichen, Commandowörter für die dem Unterrichte vorangehende Thätigkeit. Jeder Schüler, der antworten will, gibt das Zeichen dazu durch Aufheben des Zeigefingers der rechten Hand und antwortet stehend. Sobald sich Unaufmerksamkeit zeigt, hält der Lehrer inne oder gibt einen Wink mit dem Auge oder mit der Hand. Alle Antworten werden vollständig gegeben. Alle Fragen sind an die ganze Classe gerichtet; daher erst die Frage, dann der Name des aufgerufenen Kindes. Es wird außer der Reihe geantwortet und fortgehend darauf gehalten, dass der gegebene Stoff im Zusammenhange wiedergegeben und sicher angeeignet wird. Wichtige Sätze werden im Chor gesprochen. Zeigt sich augenblickliche Theilnahmlosigkeit, so lasse man rasch eine gegebene Antwort im Chor wiederholen, auch die Abtheilung oder Classe einoder zweimal aufstehen und sich wieder setzen. Der Lehrer spreche nicht zu laut, wodurch die Unaufmerksamkeit befördert wird. Besonders nothwendig ist es, dass er zuerst selbst mit ganzer Seele bei dem Unterrichte sei; sein Interesse, das sich in Wort und Miene lebendig ausspricht, weckt das des Schülers. „Aufmerksamkeit ist eine Stimmung der Seele, und Stimmungen pflanzen sich unmittelbar fort." Nicht nur bei der Sache, sondern bei dem Unterrichte soll der Lehrer sein; er darf sich mit seinem Denken nicht im Gegenstande so verlieren, dass er kein Auge für die Classe hat und gar nicht merkt, dass seine Schüler unaufmerksam sind."

Leichtfasslichkeit des Unterrichts. Dieser Unterrichtsgrundsatz fordert, dass dem Schüler die Aneignung und Festhaltung des Lehrstoffes so viel als möglich erleichtert werde. Die Schule wird desto mehr leisten, je leichter sie den Schülern das Erlernen macht. Dies soll allerdings nicht so weit gehen, dass dadurch die selbständige Mitwirkung des Schülers beim Unterrichte ganz aufgehoben und daher sein Eifer gelähmt würde; im Gegentheil ist es nothwendig denselben zur vollen Selbstthätigkeit

beim Unterrichte heranzuziehen. Man wird also vorzugsweise folgende Vorschriften zu beachten haben: 1. Man verweile gehörig bei den Anfangsgründen; denn diese sind es, in denen sich die meisten Schwierigkeiten zusammendrängen. Aller Anfang ist schwer. 2. Man schreite langsam vor, lehre wenig, nehme es aber mit diesem genau. Man verfrühe nichts, und gehe bei den abgeleiteten Sätzen immer wieder auf die Grundlagen zurück. „Man soll langsam eilen, Zeit zu verlieren scheinen, um sie hernach zu gewinnen; nicht eher von einem zum anderen fortschreiten, als bis man ganz gewiss ist, dass jenes vollkommen aufgefasst und der Seele klar geworden sei: wenig auf einmal lehren, wenig fordern, aber es mit dem Wenigen recht genau nehmen, und es zum unverlierbaren Eigenthum des Verstandes und bei historischen Sachen des Gedächtnisses machen." (Niemeyer.) 3. Abstracte Begriffe suche man durch Dinge, die innerhalb des Gesichtskreises der Kinder liegen, anschaulich und begreiflich zu machen. „Grausam ist der Lehrer, welcher den Schülern eine Arbeit vorsetzt, ohne ihnen hinreichend zu erklären, um was es sich handelt, oder wie sie gemacht werden solle." „Was die Schüler lernen sollen, ist ihnen so klar vorzulegen und auseinanderzusetzen, dass sie es vor sich haben, wie ihre fünf Finger" — sagt Comenius. Hiemit meinen wir jedoch keineswegs, man solle den Kindern alles begreiflich machen, wie es die Anhänger Basedows, die Philanthropisten und selbst auch Diesterweg versuchten, da dieses bei ihrem kindlichen Standpunkte eben nicht angeht; im Gegentheile müssen Kinder wohl das meiste vorläufig als bloße Thatsache hinnehmen, und in ihr Gedächtnis hinterlegen, bis die Zeit kommt, es ihnen begreiflich zu machen. 4. Man halte Maß beim Unterrichte, ohne eine zwecklose Vollständigkeit anzustreben, und lehre so wenig als möglich für's künftige Vergessen. Man hüte sich, den Schülern alles beibringen zu wollen, was man selbst weiß. Hierin fehlen insbesondere die Anfänger, indem sie beim Unterrichte ihr ganzes Wissen an den Mann bringen wollen. 5. Man scheide das Wesentliche von dem Unwesentlichen, hebe das erstere von dem letzteren hervor, und komme auf dasselbe bei der Wiederholung öfter zurück. 6. Man gliedere den Lehrstoff in Theile und Stufen logisch und methodisch, so dass der Schüler unvermerkt von einer Stufe zur nächsten hingeführt werde. 7. Man gehe von der Sache zum Zeichen, von dem Begriff zum Worte, nicht umgekehrt. Man rede also nicht von Dingen, für welche es dem Schüler an den nöthigen Vorstellungen mangelt. Der Unterricht soll sich von eitler Wortmacherei ferne halten — einfach, klar und verständlich sein.

Leidenschaft ist eine Begierde, die so stark geworden ist, dass sie sich nicht mehr beherrschen lässt, sondern selbst als oberste bestimmende Vorstellungsmasse das Bewusstsein beherrscht. Da jede Begierde in einer besonderen Vorstellungsmasse wurzelt, so setzt die Entstehung der Leidenschaft die Heranbildung eines starken, einseitig ausgebildeten Vorstellungskreises voraus, in welchem sie sich festsetzt und von welchem sie ihre Stärke zieht. Eine so feste Vorstellungsbasis kann die Begierde dadurch erhalten, dass sie entweder in den natürlichen Trieben, oder in den uns zur zweiten Natur werdenden Angewöhnungen und Neigungen (s. d.) wurzelt; und zwar kann sie zur Leidenschaft anwachsen sowohl durch das Übermaß, als durch den Mangel an Befriedigung. Mit jeder Befriedigung erstarkt die Begierde. Unterlässt man es nun, die aufkeimende Begierde durch andere, edlere Gegenstrebungen zu unterdrücken, lässt man ihr vielmehr frei die Zügel schießen: so kann es leicht geschehen, dass sie aus dem Stadium der Neigung und des Hanges in jenes der Leidenschaft überspringt. Aus dem Mangel an sittlicher Disciplin entstehen die meisten Leidenschaften, und die Bemeisterung derselben wird um so schwieriger, je älter sie bereits geworden sind.

Aber auch die gänzliche Entziehung der Befriedigung kann besonders bei melancholischen Naturen die starke Begierde zur Leidenschaft anfachen. Das äußere Hindernis der Befriedigung bildet einen Damm, gegen welchen der Strom des Begehrens ankämpft. Ist der Strom zu schwach, um den Damm durchzubrechen, so zerschellt er an demselben, verflacht sich in die Breite und findet in anderen Bestrebungen seinen Abfluss; ist er mächtig genug, so reißt er den Damm mit sich fort und schreitet in ungebundener Freiheit einher. So kann das unbefriedigte Verlangen in eine stille Sehnsucht verhauchen, es kann aber auch, mit dem Widerstande wachsend, zur Leidenschaft werden. — Der Zustand der Leidenschaft als Herrschaft einer Begierde enthält etwas Verkehrtes, Anomales, Ungesundes in sich; denn die Herrschaft in unserem Bewusstsein gebührt nicht dem, was veränderlich und zufällig ist, wie die Begierde, sondern dem, was gleichbleibend und nothwendig ist, wie die Intelligenz. Die Folge dieser Anomalie ist eine mehr oder minder auffallende Verschiebung und Verzerrung der verschiedenen Interessen und Angelegenheiten des Menschen. Der objective Maßstab der Beurtheilung ist dahin und ein neuer, subjectiver, künstlicher ist geschaffen. Die Dinge haben ihre wirklichen, natürlichen Werte in den Augen des Leidenschaftlichen verloren und neue, erborgte Werte angenommen, welche von ihrem Verhältnisse zum Gegenstand der Leidenschaft entlehnt sind. Der Geizige erfasst die Welt nur vom Standpunkte des Besitzes, der Ehrsüchtige nur vom Standpunkte der Auszeichnung vor anderen; der Wollüstling nur vom Standpunkte des Sinnengenusses. Für den Leidenschaftlichen entrollt die Natur umsonst das erhabene Bild ihrer ewigen Ruhe; er ist blind gegen ihre stets neu sich erzeugende Schönheit, stumpf gegen die Genüsse der Kunst, taub gegen die Lehren der Wissenschaft. Nur die Begierde vermag ihn noch zu kitzeln. Der Spielsüchtige hat nur Sinn für den Spieltisch, der Habgierige nur für Zusammenscharrung unbenützter Güter, der Wollüstige nur für die Bilder der Wollust. Die edlen Vergnügungen, welche sich dem unbefangenen Gemüthe auf allen Wegen von selbst darbieten: das Panorama der Farben, die Harmonie der Töne, der Umgang mit edel gesinnten Menschen, der Reiz intellectueller und ästhetischer Genüsse — Poesie, Kunst, Literatur — alles geht verloren für ein durch Leidenschaft verschlossenes Gemüth. Wie der Branntweintrinker an das Schnapsgläschen, wie der Habsüchtige an seine Geldkisten, so ist jeder Leidenschaftliche mit der Sclavenkette der psychologischen Unfreiheit an den Gegenstand der Leidenschaft gefesselt. So ist die Leidenschaft ein „Leiden", ja sie ist ein wirkliches Kranksein. Die Gesundheit des geistigen Lebens besteht nämlich in der gegenseitigen Bestimmbarkeit der Vorstellungen unter einander, deren Resultat eben jene geistige Harmonie ist, die sich vom logischen Standpunkte als Intelligenz, vom Standpunkte des Fühlens als Glückseligkeit, vom Standpunkte des Wollens als Sittlichkeit darstellt. Die Intelligenz ist verdunkelt, da die Auffassung der Welt, anstatt sich über die Gesammtheit der Objecte zu verbreiten, in dem Einzelnen gefangen ist — Seligkeit und Sittlichkeit befinden sich in größter Gefahr. Dies ergibt sich äußerlich daraus, dass der Gegenstand der Leidenschaft es meistens nicht wert ist, zum Mittelpunkte des gesammten Sinnens und Trachtens gemacht zu werden; und dass selbst dort, wo dieser Gegenstand an sich ein edler ist, wie z. B. das Vaterland, die Nation oder die Freiheit — das Thun und Lassen des Leidenschaftlichen doch von einer einseitigen Überschätzung desselben im Vergleiche mit den sonstigen Angelegenheiten des Menschen sich nicht freihält. Allerdings kann die Leidenschaft in dem Momente, wo sie ihre Herrschaft im Bewusstsein antritt, den trügerischen Schein der Freiheit und Charakterstärke annehmen und kann in diesem Stadium von der Leidenschaft selbst Großes geschaffen werden. Das Große in der Weltgeschichte, das wir noch heute bewundern, ist meistens aus edler Leidenschaft hervorgegangen. Allein die scheinbare Freiheit und die Größe der Leidenschaft sinkt desto schneller in sich zusammen,

je mehr die Widersprüche hervortreten, in welchen sich der Gedankenkreis der Leidenschaft und die Unternehmungen und Thaten derselben zu dem alten historischen Ich des Menschen und zu dessen besserer (sittlicher) Einsicht setzen. Diese Widersprüche bleiben nicht aus, und mit Recht bemerkt ein neuerer Psycholog (W. F. Volkmann): „Die Freiheit der Leidenschaft wäre nur dann wirkliche Freiheit, wenn es kein Gewissen gäbe.“ Es hat der Leidenschaft von Diderot bis auf Hegel nicht an Lobrednern gefehlt, welche alles Große nur von ihr abzuleiten suchten — allein ist sie auch nicht unter allen Umständen geradezu unsittlich (man denke z. B. an einen Fanatiker des Wohlwollens oder an einen leidenschaftlichen Religionsschwärmer), so ist sie doch der Sittlichkeit stets gefährlich, weil sie jeden Augenblick mit dem Gewissen des Menschen collidieren kann, und dieses letztere alsdann der Leidenschaft gegenüber erliegen muss (wie, wenn z. B. ein Fanatiker des Wohlthuns den Reichen das Leder stehlen wollte, um für die Armen daraus Schuhe zu machen). Ein noch traurigeres Bild bietet die Leidenschaft im Stadium ihres nicht aufzuhaltenden Verfalles. Der Reiz der Begierde hat sich durch das Übermaß der Befriedigung abgestumpft, der Zwiespalt zwischen dem leidenschaftlichen Bewusstsein und dem Gewissen bricht in bitterer Reue hervor, und das scheinbar so hohe Kraftgefühl des Leidenschaftlichen sinkt in kläglicher Ohnmacht zusammen. Selten findet noch ein Aufraffen des Menschen zum sittlichen Leben statt; in vielen Fällen gesellt sich zu der geistigen Abstumpfung auch die psychische, und haucht die Leidenschaft ihr Leben in asthenischen Affecten aus, oder endet in Verzweiflung.

Jede Begierde kann zur Leidenschaft werden, sobald sie zur Herrschaft im Bewusstsein gelangt. Hiezu gehören vor allem starke Motive, wie sie eben die Sinnlichkeit liefert. Daher gehen die meisten Leidenschaften aus den Trieben hervor, und zwar sowohl aus den physischen, als aus den psychischen. Der Nahrungstrieb kann ausarten in Genuss- und Trunksucht (Üppigkeit im Essen und Trinken) — der Geschlechtstrieb in Wollust — der Bewegungstrieb in Tobsucht (die jedoch schon zu den Seelenkrankheiten gezählt wird), nach Umständen auch in Raufsucht — der allgemeine Selbsterhaltungstrieb in Selbstsucht, die nichts als das eigene Ich kennt — der Thätigkeitstrieb in Spielsucht (insofern diese nicht auf Gewinn ausgeht) und Unterhaltungssucht — der Mittheilungstrieb in Plaudersucht — der Geselligkeitstrieb führt zur Liebe hin, die ebenfalls leidenschaftlich werden, und sowohl das einzelne Individuum, als die Familie, die Nation und das Vaterland, ja selbst die ganze Menschheit als schwärmerische Freundschaft, Geschlechts- und Familienliebe, nationaler Enthusiasmus (Fanatismus) und Patriotismus umfassen kann. In ihrer Hingebung an die fremde Persönlichkeit spröde zurückgewiesen, springt die Liebe in Folge gekränkten Selbstgefühls in ihr Gegentheil, den Hass um, der sich wohl selten den moralischen Persönlichkeiten zuwendet, sondern meist nur dem Individuum gilt. Während die Liebe, die sich ihres Gegenstandes nicht sicher wähnt, von Eifersucht geplagt wird, bricht der Hass in Rachsucht und Schmähsucht aus. Ehre, Besitz und Herrschaft erscheinen der Selbstsucht als die höchsten Objecte des Begehrens, daher sie sich als Ehrsucht, Geiz und Habsucht, als Herrschsucht äußert. Die Ehrsucht sucht dem eigenen Ich in dem Bewusstsein anderer Persönlichkeiten Geltung zu verschaffen; sie ist der an sich nicht unedle Ehrgeiz, wenn sie sich mit der stillen Anerkennung und dem sittlichen Beifalle anderer begnügt; sie wird jedoch zur Eitelkeit, wenn sie nach äußerer Geltendmachung der inneren Vorzüge trachtet, und zum Stolz und Hochmuth, wenn sie sich hiebei über andere erhebt und fremde Vorzüge unterschätzt, oder zur Ruhmsucht, wenn ihre Wünsche höher fliegen. Geiz und Habsucht als leidenschaftliches Streben nach Besitz suchen die äußeren Güter unter die Herrschaft des Ich zu bringen, um sie zu Befriedigungsmitteln des Begehrens zu machen, schießen jedoch über das Ziel

hinaus, indem sie über der Ansammlung der Güter ihre Verwendung vergessen und das Mittel zum Zwecke machen. Die Herrschsucht trachtet nicht die todten Güter, sondern die gleichberechtigten Persönlichkeiten neben sich selbst unter die Oberherrlichkeit des eigenen Ich zu bringen. Sie ist es, welche die Sclaverei und den Despotismus in die Weltgeschichte hineinträgt, und als Reaction dagegen die Freiheitssucht erzeugt, die sich jedoch in ihrer Leidenschaftlichkeit als „Despotie von unten nach oben" geltend macht.

Die Verhütung der Leidenschaft ist eine Hauptaufgabe der sittlichen Erziehung des Menschen. Angewöhnung an eine gewisse sittliche Disciplin durch frühen Gehorsam gegen die Befehle der Eltern und Lehrer, sowie gegen die Satzungen der Gesellschaft (der bürgerlichen, so wie der engeren, in der man lebt), Strenge und Abhärtung, Mäßigkeit und Enthaltsamkeit, Vermeidung excentrischer Genüsse, vor allem aber die Dahingabe an einen edlen, mit sittlichen Bildern erfüllten Vorstellungskreis läſst den Menschen nicht leicht unter das Joch der Leidenschaft sinken. Die Heilung der Leidenschaften wird um so schwerer sein, je mehr sie in dem ganzen Bewuſstsein bereits Wurzel gefaſst haben, und je mehr die sinnliche Leidenschaft, z. B. die Trunksucht, in den organischen Veränderungen des Körpers eine verstärkende Resonanz gefunden. Hier gilt es, der Leidenschaft die Nahrung zu entziehen, d. h. sich von dem Vorstellungskreise, worin sie ihren Sitz hat, gewaltsam loszureiſsen. Zu diesem Zwecke haben einige Seelendiätetiker sogar die Versetzung in eine andere, entgegengesetzte Leidenschaft empfohlen, was offenbar absurd ist. Viel besser als der trübe Dunstkreis der neuen Leidenschaft wird auf den Gemüthskranken der erhebende Aufblick in eine Welt sittlicher, idealer Verhältnisse wirken. „Große Interessen heilen die Kleinlichkeit der Leidenschaften." Ein edler Freund, eine erhebende Lectüre, wissenschaftliche Studien, Kunstgenuſs, religiöser Cultus, vor allem aber eine sittliche That können hier den Wegweiser eines neuen, harmonisch befriedigten Lebens bilden. — Am wenigsten dürfte hier ein schroffes Entgegentreten und eine barbarische Behandlung fruchten. „Dagegen hat man neuerlich die Erfahrung gemacht, daſs selbst reißende Thiere durch gute Pflege, welche ihren Bedürfnissen abhilft und zuvorkommt, sanftmüthig erhalten werden können. Was hindert uns anzunehmen, daſs die Raubsucht des Tigers und der Hyäne eine Leidenschaft sei, die aus unbefriedigtem heftigen Hunger entstand, und alsdann habituell wurde? Wir sehen wenigstens, daſs der Kettenhund durch sein langes Leiden ebensowohl bösartig gemacht wird, als dies beim Menschen der Fall sein würde." (Herbart Psych. a. W. II. S. 112.)

Leidenschaften werden nicht selten mit Affecten verwechselt. Bei beiden wird die freie Selbstbestimmung durch Unterdrückung der Ichvorstellung alteriert und die Gleichgewichtslage der Vorstellungen gewaltsam verschoben. Allein diese Verschiebung ist beim Affecte eine momentane, durch physiologische Rückwirkung bedingte, bei der Leidenschaft eine andauernde, durch die bleibende Verrückung der gesammten geistigen Interessen des Menschen herbeigeführte. Affecte gehen aus Gefühlen, Leidenschaften aus Begierden hervor; Affecte sitzen mehr auf der Oberfläche, Leidenschaften wurzeln mehr in der Tiefe des Gemüthes; jene drücken sich ihrer Heftigkeit wegen auch körperlich aus, diese sind mit äußerer Ruhe und Kälte vereinbar; Affecte untergraben mehr das körperliche Wohlsein, Leidenschaften gefährden dagegen zunächst die geistige Gesundheit und den Sittlichkeitszustand des Menschen. Affecte sind überhaupt mehr acut, Leidenschaften mehr chronisch. Daher der Satz: Je mehr Affect, desto weniger Leidenschaft. Doch gibt es Gemüthszustände, bei denen Affect und Leidenschaft mit einander Hand in Hand gehen. Der wiederholte Affect kann sich nämlich in einer Leidenschaft festsetzen — die Leidenschaft selbst vorübergehend in Affecte ausbrechen. Die Paroxysmen der Leidenschaft sind die Affecte. Doch verhalten sich in dieser Beziehung die Leidenschaften sehr verschieden. Einige, die sich über das ganze Gebiet des Bewuſstseins ausbreiten und auf diese Weise eine sehr breite

Basis erlangen, halten sich von den Gemüthserschütterungen ziemlich frei, wie z. B. der kalt berechnende Geiz. Andere, bei denen sich das Leiden der Seele in einem eng begrenzten Vorstellungskreise zuspitzt, brechen um so leichter in Affecte aus; so die Liebe und der Hass.

Literatur: Volkmanns L. der Psychologie, 2. Aufl. II. §. 155.

Leseunterricht. Nach dem älteren Verfahren war das Lesen bedeutend erschwert 1. durch die unnatürliche Buchstabier- (Sillabier-) Methode und 2. durch die Trennung des Lesens von dem Schreiben, indem das Lesen an einer von der Schreib-(Current-)schrift verschiedenen Schrift, nämlich der Druckschrift, gelehrt und geübt wurde. Die Unnatürlichkeit der Buchstabiermethode, welche durch zwei Jahrtausende in Übung gestanden ist, rührt daher, dass man zwischen dem Laute, seiner Bezeichnung und Benennung, d. h. zwischen Laut, Buchstaben und Buchstabennamen nicht unterschied. Der Laut ist dasjenige, was bei einem Sprachelemente unmittelbar gehört wird, es ist die Sache selbst; der Buchstabe als Schriftbild ist das sichtbare Zeichen des Lautes und der Buchstabennamen ist das hörbare Zeichen des Lautes und des Buchstabens. Bei den Selbstlauten ist der Laut zugleich Buchstabennamen; bei den Mitlauten, welche für sich schwerer auszusprechen sind, ist der modificierte Laut das Buchstabenzeichen, z. B. das Wort Zet ist der Name für den Buchstaben Z. Dadurch, dass man, entgegen dem didaktischen Grundsatze: „Von der Sache zum Zeichen!" umgekehrt vom Zeichen, hier dem Buchstaben, zu der Sache, hier dem Laute, übergieng, und dass man sich beim Lesen nicht an die reinen, sondern an die modificierten Laute, nämlich die Buchstabennamen hielt, entstand die Unnatur der Buchstabiermethode, wornach gelesen würde: Es, Ce, Ha, Em, E, Er, Zet; eine Unnatur, die, einmal durchblickt, einen solchen pädagogischen Unwillen hervorrief, dass Heinicke, einer der Mitbegründer des neueren rationellen Leseverfahrens, das Buchstabieren als das „größte Übel nach der Erbsünde bezeichnet". — Krieg, Pest und Hexenprocesse hätten nicht so viel Unheil angerichtet als dieses. Dass die Kinder selbst nach dieser verkehrten Methode lesen lernten, war nur dadurch möglich, dass sie, entgegen den Vorschriften derselben, im Stillen durch eine unbewusste Abstraction an die Stelle der Buchstabennamen die Laute selbst setzten, d. h. dass sie im Stillen lautierten. Allerdings konnte dieses erst nach Überwindung unsäglicher Schwierigkeiten geschehen, wenn man bedenkt, wie groß der den Buchstaben anklebende, durch Abstraction zu entfernende Ballast bei den consonantreicheren und zusammengesetzteren Wörtern, wie: Flucht, schwimmst, Barmherzigkeit u. dgl. ist. Man sann daher auf Wege, den geplagten Kindern den Jammer dieser Lehrart durch allerlei Palliativmittel zu erleichtern, ohne jedoch das Übel an der Wurzel zu treffen. Verbindung der Buchstaben mit Abbildungen von Thieren, welche die betreffenden Laute ausstoßen, wie bei Comenius; Würfel, deren Seiten mit einzelnen Buchstaben bezeichnet sind, wie bei Locke; Buchstabierspiele nach Art der Spielkarten, ja selbst essbare Buchstaben, wie bei Basedow, übermalte Buchstaben und Fibelreime („der Affe gar possierlich ist, zumal wenn er vom Apfel frisst"), sowie die Nürnberger Trichter gehören hieher. Dazwischen erschallen von Zeit zu Zeit von Seite einzelner Methodiker Protestrufe gegen die Unnatur dieser Methode, aber sie verhallen ungehört. Valentin Ickelsamer, ein Zeitgenosse und Anhänger Luthers, der zuletzt in Erfurt als Lehrer und Schriftsteller lebte, gab im Jahre 1530 eine „Teutsche Grammatik" heraus und vier Jahre darauf eine Schrift unter dem Titel: „Von der rechten wegs, lesen zu lernen", in welcher er darauf dringt, dass man, bevor man von den Buchstaben spreche, zuerst die durch sie bezeichneten Laute vorführen solle. Gegen Ende des 18. Jahrhunderts tauchte eine von Campe und Gedike vertretene „Syllabiermethode" auf, welche darin bestand, dass man von den Buchstabennamen, welche durch ihre

Abweichung von den Lauten die Kinder so sehr beirrten, gänzlich Umgang nahm, so dass die Kinder, sobald sie die Selbstlaute kennen gelernt hatten, sogleich zum Lesen leichter Silben wie ba, be, bi, bo, bu, ... bab u. s. w. übergiengen, was allerdings eine Erleichterung war. Auch der verdienstvolle Heinike (s. d.) trat in seiner im Jahre 1786 erschienenen Schrift: „Über die Lesekunst und Begriffsentwickelung in der Christenheit" gegen die Buchstabiermethode auf, ohne sie jedoch stürzen zu können. Dieses war erst unserem Jahrhundert vorbehalten. Drei Männer theilen sich in das Verdienst, die Lautiermethode, dieses pädagogische Columbus-Ei, gefunden, begründet und in den Schulen eingeführt zu haben: der Philanthropist Ollivier (gest. 1815 als Privatlehrer in Wien), der bekannte bairische Schulrath Stephani (gest. 1850) und J. F. A. Krug, Bürgerschuldirector in Zittau (gest. 1843). — Ollivier hat in seinem „ortoepigraphischen Elementarwerke" die Buchstabiermethode theoretisch gestürzt und der Lautiermethode die Bahn gebrochen, indem er dem Leseunterrichte vorbereitende Analysierübungen vorausschickt, zwischen Laut und Lautzeichen (Buchstaben) streng unterscheidet und von jenem zu diesem fortschreitet. Er ist jedoch auf halbem Wege stehen geblieben, da er die Mitlaute nicht rein, sondern mit einem angehängten hauchähnlichen e aussprechen ließ, wodurch er zu dem Buchstabennamen wieder zurückkehrt. Auf gleichfalls theoretischem, jedoch noch schwierigerem Wege suchte Krug ans Ziel zu gelangen. Er beginnt ebenfalls mit Gehör- und Sprachübungen, und unterscheidet drei Stufen des eigentlichen Leseunterrichtes: die Tonbildung (d. i. Vorführung der Vocale), die Articulationsbildung (d. i. Vorführung der Consonanten), endlich die Verbindung der Consonanten mit den Vocalen zu Silben, Wörtern und Sätzen. Die richtige Hervorbringung der Laute wurde mittelst der Mundstellungen geübt, z. B. Mund weit = a, breit = e, rund = o, spitz = u; sanfter Lippenschluss und a = ba, sanfter Zahnschluss und e = de u. s. w. Dass diese Art und Weise, den Gebrauch der Sprachwerkzeuge zum Gegenstande des reflectierenden Bewusstseins zu machen, zu wissenschaftlichen Zwecken zwar ihre Berechtigung haben kann, in praktischer Beziehung jedoch eine Verkehrtheit wäre, liegt auf der Hand. Während also Ollivier und Krug durch ihre theoretischen Untersuchungen der Lautiermethode die Wege geebnet haben, hat Stephani dieselbe thatsächlich in die Schule eingeführt. Er dringt darauf, dass der Laut von seiner Bezeichnung und Benennung strenge unterschieden, und dass die Mitlaute rein ohne das Mitklingen eines Vocals ausgesprochen werden. Im Jahre 1802 erschien seine Fibel und bald darauf sein „Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kindern das Lesen zu lehren". — Wie schwer sich übrigens das Lautieren, selbst als es bereits festgestellt war, Bahn zu brechen vermochte, erhellt auch daraus, dass Pestalozzi (gest. 1827) über das Buchstabieren nicht hinauskam. *)

Ein wichtiger Fortschritt in der Methodik des Leseunterrichtes war es gewiss, als man anfieng, die beiden elementaren Fertigkeiten der Schulbildung: Lesen und Schreiben, in enger Verbindung mit einander zu betreiben, so dass die Schüler schreibend lesen und lesend schreiben lernen. Obwohl schon Ratke und Comenius für die Verbindung dieser beiden Fertigkeiten eintraten, so wurde doch das Schreiblesen erst im Anfang

---

*) Pestalozzi empfand das Naturwidrige des herkömmlichen Buchstabierens und ist dem Lautieren ziemlich nahe gekommen, wie aus folgender Stelle seiner „Anweisung zum Buchstabieren und Lesenlernen", Bern 1801, hervorgeht: „Man zeigt den Kindern ernstlich die Vocale a, e, i, o, u, und sucht sie diese nach und nach bis zur Vollkommenheit kennen und aussprechen zu machen. Wenn sie hiermit ganz bekannt sind, so fängt man dann an, ihnen die Consonanten zu zeigen, doch aber nicht einzeln, sondern jeden sogleich mit dem Vocal verbunden, der seinen Ton ausmacht: man zeigt ihnen nämlich nicht b allein, sondern sogleich mit dem e hinten an, weil es dann erst vollkommen und ordentlich ausgesprochen werden kann."

unseres Jahrhunderts durch Harnisch, Scholz, hauptsächlich durch T. B. Graser in den Schulen eingeführt. Graser ging von der seltsamen Idee aus, dass die Schrift nichts anderes sei, als ein Abbild unserer Mundstellung. Hievon ausgehend, erfand er eine eigene Urschrift. Die von ihm entwickelte Idee wurde von R. Wurst praktisch ausgeführt. In seinem in 388.000 Exemplaren verbreiteten Elementarbüchlein stellte er einen zweckmäßigen Stufengang der ersten Schreib- und Leseübungen auf, wobei er sich gleichfalls einer eigenen „Elementarschrift“ bediente. Seither gewann das Schreiblesen immer mehr an Boden. Bald jedoch zeigten sich neue Schwierigkeiten. Es entstand die Frage: Soll das Lesen bloß an der Schreibschrift geübt werden, oder soll auch die Druckschrift daneben laufen? Ersteres nennt man das reine, letzteres das gemischte Schreiblesen. Das reine Schreiblesen hat den Vorzug der Einfachheit und ist nach Lüben dem gemischten unbedingt vorzuziehen, da es dem Anfänger nur die Erlernung eines Alphabetes zumuthet, während die gemeinte Schreiblesemethode Druck- und Schreibschrift zugleich darbietet, ja neben der deutschen zuweilen sogar noch die lateinische Schrift, also drei Alphabete zugleich anwendet. Von demselben Grundsatze geleitet gehen auch Kehr und Schlimmbach aus, indem sie sagen: „Immer nur eine Schwierigkeit nach der anderen, nicht zwei auf einmal!“ Die Fibeln von Lüben, Hallen, Gurke, Jütting und vielen anderen beginnen demgemäß den Unterricht mit der Currentschrift. Es wird geschrieben und das Geschriebene wird gelesen. Anderseits sprechen gewichtige Gründe dafür, auch die Druckschrift sobald als möglich heranzuziehen. Denn die Typen derselben sind einfacher, deutlicher und prägnanter als die Züge der Schreibschrift; auch fließen sie nicht durch einen Verbindungsstrich ineinander wie bei dieser. Endlich wird beim Unterricht alles Lesen am Gedruckten, nicht am Geschriebenen geübt, weshalb es wichtig ist, dass das Kind sobald als möglich das Gedruckte lesen könne. Unter diesen Umständen ist es leicht begreiflich, dass sich die Anhänger der Schreiblesemethode den Lehrgang hiebei mannigfach zurechtlegen. Einige lassen erst den gedruckten Buchstaben, dann den geschriebenen lesen und diesen dann auch schreiben; andere lassen erst den geschriebenen Buchstaben lesen und schreiben und führen ihn darnach gedruckt vor; noch andere üben das Lesen und Schreiben der Schreibeschrift bis zu einer gewissen Stufe allein und lassen die Druckschrift dann nachfolgen, weiter lassen manche den geschriebenen Buchstaben erst schreiben und hierauf erst lesen, endlich beginnen einige statt mit den deutschen mit lateinischen Buchstaben (Sostmann) oder fangen (z B. Ziller in Leipzig) mit einer Art Urschrift an, und endlich schicken viele dem eigentlichen Beginne des Schreibleseunterrichtes Vorübungen voraus (Lüben), während andere diese für überflüssig erachten. Um die weitere Ausbildung dieser Methode haben sich verdient gemacht Theel, Schörhorn, Fix, Schuster, Häster, Wangemann, Dietlein und andere. Originell ist die Lesemethode von Jacotot (s. d.) oder die analytisch-synthetische. Es wird der nächstbeste Satz z. B. der erste in Fenelons Telemach hergenommen, dem Gedächtnisse der Schüler eingeprägt und auf die Tafel geschrieben. „Calypso ne pouvait se consoler du départ d' Ulysses.“ Während die Wörter dieses Satzes laut hergesagt werden, zeigt der Lehrer auf die betreffenden Schriftzeichen, so dass Gesehenes und Gehörtes, Wörter und Wortbilder im Bewusstsein des Schülers mit einander verschmelzen, und derselbe zuletzt jedes vom Lehrer bezeichnete Wort, auch außerhalb der natürlichen Reihenfolge, nennen kann, indem er es nach dem Totaleindrucke erkennt. Hierauf wird jedes Wort in Silben zerlegt: Ca — lyp — so, und mit jeder Silbe ebenso verfahren, wie früher mit den ganzen Wörtern. Endlich werden die einzelnen Silben in ihre einfachen Laute zerlegt, indem man das Wort silbenweise buchstabirt: C — a = Ca, l — y — p = lyp u. s. w. Mit dem Lesen wurde das Schreiben beständig in Verbindung

gebracht. Eine weitere Entwickelung dieser eigenthümlichen Methode wurde dadurch herbeigeführt, dass man anstatt der zufällig aufgerafften Sätze und Wörter planmäßig gewählte zur Grundlage des Leseunterrichts machte. Diese Fortentwickelung geschah durch Karl Seltzsam, welcher an die Stelle des von Jacotot angewendeten Buchstabierens das Lautieren setzte; ferner durch den Schulrath Graffunder in Erfurt, welcher von „Normalsätzen" — und durch den Bürgerschuldirector Vogel in Leipzig, welcher von „Normal wörtern ausgieng. Die Normalwörter-Methode fand bald einen solchen Beifall, dass namhafte Pädagogen auf der von Jacotot und Vogel betretenen Bahn weiter schritten. So entstand nach Analogie mit der „Hutfibel" von Vogel die „Eifibel" von Böhme, die „Fischfibel" von Thomas, die „Astfibel" von Kehr und Schlimmbach und die Fibel von Klauwell. Der Gang der Normalwörter-Methode ist folgender: 1. Der Lehrer zeichnet den Gegenstand an die Schultafel. 2. Er leitet über denselben eine Besprechung ein nach Art der vereinigten Sprech-, Anschauungs- und Denkübungen. 3. Die Schüler zeichnen die Umrisse des Bildes, wenn auch noch so unvollkommen, nach, wodurch ihr Interesse für den betreffenden Gegenstand neue Nahrung erhält.*) 4. Das Wort, möglichst groß, wird vom Lehrer unter das Bild hingeschrieben. 5. Das Wort wird in seine Laute aufgelöst, indem man es, möglichst gedehnt, ausspricht und den Laut, den man eben heraushören soll, vor den übrigen markirt. 6. Ist das hörbare Wort in seine Bestandtheile aufgelöst, so müssen diese Bestandtheile in den einzelnen Buchstaben des geschriebenen Wortbildes aufgezeigt werden. Dadurch wird jedes einmal durchgenommene Wort der Bilderfibel ein vom Gedächtnisse leicht festzuhaltender Repräsentant der in ihm enthaltenen Laut- und Buchstabengruppe. 7. Endlich folgt die synthetische Bildung neuer Silben und Wörter aus Lauten und Buchstaben, welche durch das Analysiren der bereits absolvierten Normalwörter gewonnen worden sind. — Kühnheit, Natürlichkeit, Genialität kann der Normalwörter-Methode nicht abgesprochen werden; sie bietet zugleich eine wünschenswerte Concentration des Unterrichts durch Verbindung von Lesen, Schreiben, Zeichnen, Sprechen, Anschauen, Denken und nimmt die Selbstthätigkeit des Schülers stark in Anspruch.

Überhaupt dürfte sich die Normalwörtermethode nach dem gegenwärtigen Stande der Methodik als die empfehlungswürdigste Lesemethode, und überhaupt als das rationellste, weil natürlichste Verfahren beim Lese- und Schreibunterrichte herausstellen. Ohne sich in künstlichen Abstractionen zu bewegen, knüpft sie an das im Bewusstsein des Kindes vorhandene, nämlich an die ihm bekannten Sprachwörter an; ohne in dogmatischer Weise die einzelnen Laute vorzuführen und bezüglich ihrer Festhaltung an die angestrengteste Thätigkeit des Gedächtnisses des Kindes zu appellieren, zeigt sie ihm vielmehr, dass es bereits im Besitze dieser Laute ist, indem sie ihm nachweist, dass diese Laute in den Wörtern liegen, deren sich das Kind im täglichen Umgange bedient. Hiebei geht diese Methode stufenmäßig, von der Sache zum Zeichen, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Einfacheren zum Zusammengesetzten, vom Leichteren zum Schwereren vor, und erzielt ihre specifischen Wirkungen durch Beobachtung des wichtigen, beim gewöhnlichen Unterrichte so oft hintangesetzten Grundsatzes, dass man von allem, was gelehrt wird, sofort die zulässige Anwendung zu machen habe, weil das Lehren und Lernen dadurch interessant gemacht und der Lehrstoff im Bewusstsein des

*) Das Vor- und Nachzeichnen ist für die Methode unwesentlich und kann durch Wort und Anschauung ersetzt werden. Es gibt viele Stimmführer, die sich für eine so weit gehende Concentration, wie Anschauen, Sprechen, Denken, Lesen, Schreiben und — Zeichnen, aussprechen.

Schülers befestigt wird.*) „Dass die Pädagogik mit dieser Methode auf dem richtigen, ja auf dem allein richtigen Wege ist, dürfte kaum zu bezweifeln sein, da sie nicht wie die ältere Methode von dem Zeichen zur Sache, von dem Unverständlichen zum Verständlichen und somit von dem Unbekannten zum Bekannten, vom Fernen zum Nahen übergeht, sondern mit der Sache selbst beginnt, und daran das Zeichen für dieselbe, das Bild der Sache kennen lehrt, sodann mit der Sache das Wort für dieselbe verbindet und daran das sichtbare Wortbild schließt, beide Bilder für Sache und Wort zergliedert und wieder zusammensetzt und die Elemente beider zu neuen Bildungen verwendet, für welche die Objecte gleichfalls bekannt sein oder bekannt gemacht werden müssen. Somit nimmt sie den Geist des Schülers ganz in Anspruch und setzt ihn mit Auge und Ohr, mit Mund und Hand in mannigfaltige verwandte Thätigkeit, ohne die Schwierigkeiten, welche das erste Lernen nur zu leicht begleiten, übermäßig zu häufen." (Dr. Jütting.) Die Bedenken, welche gegen diese Methode vorgebracht werden, gipfeln darin, 1. dass sie zu schwierig sei und eine besondere Anstrengung auf Seite des Lehrenden und Lernenden voraussetze. (Diese Anstrengung ist sehr heilsam und nothwendig, wenn man die alten, ausgetretenen Pfade des Unterrichtsmechanismus verlassen will.) 2. Dass die Schwierigkeiten des zu lesenden Wortes nur noch vermehrt werden, wenn man das Kind zwingt, dasselbe als Ganzes auf einmal aufzufassen. (Diese Schwierigkeit ist nur scheinbar.) 3. Dass es schwierig ist, „die Auswahl und die Reihenfolge der sogenannten Normalwörter so zu treffen, dass nach allen Seiten hin den Anforderungen der Unterrichtsgesetze Genüge geschieht, dass an und mit dem Anschauungsunterricht auch der Zeichenunterricht beginnen und Schritt halten kann, und dass namentlich für das Lesen und Schreiben eine zweckmäßige Stufenfolge erreicht werde". Diese Schwierigkeit besteht allerdings, allein sie trifft weder den Lehrer noch den Schüler, sondern die Fibelschreiber, und es ist nicht zu zweifeln, dass bei der großen Fruchtbarkeit der letzteren mit der Zeit die rechten Normalwörter werden gefunden werden, besonders wenn man sich — was unbedingt nothwendig ist — entschließt, von dem zu hoch gegriffenen Programme des Normalwörterverfahrens — Anschauen, Schreiben, Lesen, Zeichnen, Sprechen, Denken u. s. w. — etwas zu streichen oder die einzelnen Theilaufgaben auf das rechte Maß zurückzuführen, ausgehend von dem Grundsatze, daß das Lesen bei diesen Übungen die Hauptsache, das übrige Nebensache sei.

Übrigens bestehen über den Leseunterricht die nachfolgenden Bemerkungen Niemeyers noch heutzutage in voller Kraft aufrecht: 1. Kinder, welche mit Eifer unterrichtet werden, und nicht stumpfsinnig sind, können bei jeder Lehrart vollkommen richtig und gut lesen lernen. 2. Die schnelleren Fortschritte hängen nur zum Theil von der Methode, aber nicht weniger von dem Ernst und der Gewandtheit des Lehrers, von dem natürlichen Gedächtnis, der Regsamkeit des Geistes und dem Combinationsvermögen der Kinder ab. 3. Keine Methode ist nothwendig mit einer Qual für die Kinder verbunden, welche ihnen diese Lehrstunden lästig machen müsste. Tausende haben in Schulen und Familien den ganzen zu lang und dornenvoll scheinenden Weg der alten Buchstabirweise in der fröhlichsten Stimmung zurückgelegt, sobald sie keine tyrannische Schulzucht um den Frohsinn der Jugend brachte. 4. In der Natur der Beschäftigung mit todten Buchstaben, sinnlosen Silben und Wörtern, liegt für Lehrer und Schüler stets etwas Ermüdendes, was

*) Es ist dies dieselbe Methode, welche schon längst bei der praktischen Aneignung fremder Sprachen oder Fertigkeiten, z. B. Stenographie, Zeichnen, Eingang gefunden hat, indem die Elemente dieser Sprachen und Fertigkeiten nicht massenhaft dem Gedächtnisse eingeprägt, sondern einzeln und nach und nach so vorgeführt werden, dass jedes neue Element mit allen bereits bekannten Elementen in Verbindung gebracht und nach allen Richtungen hin durchgeübt wird.

besonders dem phantasiereichen Kinde widersteht. Es erklärt sich hieraus, dass gerade das Lesen sehr oft mit Unlust gelehrt und mit Unlust gelernt wird. 5. Aber eben darum, weil das Mechanische des Lesenlernens an sich weder für Lehrende noch für Lernende ein eigentliches Interesse haben kann und bloß Mittel zu höheren Zwecken ist: so muss schon jede Erleichterung und Vereinfachung der Methode höchst willkommen sein, und nicht sowohl desshalb, weil so viel daran liegt, dass Kinder so früh als möglich lesen lernen, sondern weil es überhaupt gut ist, über das bloße Mechanische, obwohl Unentbehrliche im Unterricht so schnell als möglich hinwegzukommen, und selbst mit dem Mechanischen etwas geistig Bildendes zu vergesellschaften. 6. Jemehr nun eine Methode der Natur des Gegenstandes und des Lehrlings selbst gemäß ist, desto schneller wird sie auch ergriffen werden, und desto wohlthätiger wird sie sich in ihren Wirkungen zeigen.

Literatur: Fr. Jacobi, Der Leseunterricht, 1851. — H. Fröhlich, Der Leseunterricht in der Volksschule, 1868. — Fr. Gartner, Anleitung zur Ertheilung des Schreibleseunterrichtes, 1868. — Kehr und Schlimbach, Der deutsche Sprachunterricht im ersten Schuljahre nach seiner historischen Entwickelung und in theoretisch-praktischer Darstellung. Gotha, 4. Aufl. im Jahre 1873 von Kehr allein. — A. Böhme, Methode des ersten Leseunterrichtes, 1872 — Dr. Jütting, Der Schreibleseunterricht nach der Realmethode, 1870. — Sem.-Dir. Prof. Rüegg, Die Normalwörtermethode nach ihren gesch. Entw. dargestellt und beleuchtet. Zürich 1876. — Fr. Schäfer, Ueber die wichtigsten der heute herrschenden Leselehrmethoden. Frankfurt 1876. — Sem.-Dir. H. Fechner, Der erste Leseunterricht. 2. Aufl. Berlin 1878.

Lippe-Detmold; Schaumburg-Lippe. Von diesen beiden Miniaturstaaten des deutschen Reiches hat das größere Lippe-Detmold 1189 Q.-Kilom. und 120.246 meist reformierte Einwohner, welche ihren Unterricht in 108 Volksschulen von 171 Lehrern erhalten. Die oberste Schulbehörde ist das Consistorium; die äußeren Schulangelegenheiten besorgt der Schulvorstand. — Die Lehrer erhalten ihre Vorbildung auf dem Seminar zu Detmold, welches ein Internat mit dreijährigem Cursus ist, dessen durchschnittliche Schülerzahl 24 beträgt. Bei seiner Aufnahme muss sich jeder Seminarist verpflichten, 12 Jahre im Lande zu dienen. Die Hauptlehrer zerfallen daselbst nach ihrem Dienstalter in 5 Classen; ihr Amtseinkommen besteht in Gehältern von 900 bis 1500 Mark nebst freier Wohnung und einem Honorar für das Küster- oder Organistenamt. Das Schulgeld beträgt jährlich 5 Mk. für jedes Schulkind. — Das Ländchen Schaumburg-Lippe hat einen Flächeninhalt von nur 443 Q.-Kilometer mit 35.332 Einwohnern. Das Seminar zu Bückeburg hat durchschnittlich 10 Seminaristen. Die Zahl aller Volksschullehrer des Fürstenthums beträgt 58, die der Lehrerinnen 5. — Lehrergehälter außer freier Wohnung, beziehungsweise Wohnungsgeld: in Städten 750 bis 1650 Mark; in den Flecken 900 bis 1350 Mark; auf dem Lande 720 bis 1080 Mark; außerdem nach einer Dienstzeit von 10, 15, 20 und 25 Jahren eine jedesmalige Alterszulage von 75 Mark. Die Inhaber von Küsterstellen beziehen daneben aus den Erträgnissen der Küsterstelle noch 300 Mark. Die Lehrergehälter werden aus der Schulcasse, die Alterszulagen aus der Landescasse gezahlt. Das Schulgeld fließt in die Schulcasse und beträgt in der einen Stadt, je nach der Schulclasse, 10 bis 16, in der andern 4 bis 16 Mark, auf dem Lande 4 Mark jährlich.

Locke. John Locke (1632—1704). Sechs Jahre nach dem Tode Bacons von Verulam wurde zu Wrington bei Bristol der Mann geboren, welcher die von seinen Vorgängern Montaigne (s. d.) und Baco (s. d.) begonnene realistische Entwickelung des menschlichen Nachdenkens in erfolgreichster Weise gefördert und durch Begründung des Sensualismus für Psychologie und Pädagogik verwertet hat. Von seinem Vater, welcher Rechtsgelehrter und Hauptmann der Parlamentsarmee war, erhielt er eine sorgfältige, anfänglich strenge, später jedoch freiere Erziehung. Nach dem Besuche der Westminsterschule in London widmete er sich an der Universität Oxford dem Studium der

Medicin, zu welchem ihn vornehmlich seine schwächliche Gesundheit hinzog, und mit dem er sich bis an sein Lebensende beschäftigte, ohne die Heilkunde praktisch ausgeübt zu haben. Nebstbei beschäftigte er sich mit den Schriften des Cartesius und bildete sich durch Umgang mit hervorragenden Männern, die ihm Vorliebe zu philosophischen Untersuchungen einflößten. Im Jahre 1664 gieng er als englischer Gesandtschaftssecretär nach Berlin, kehrte aber schon im folgenden Jahre nach Oxford wieder zurück, wo er meteorologische Beobachtungen mit dem damals eben erfundenen Barometer anstellte. Im Jahre 1666 machte er durch einen Zufall die für ihn so folgenreiche Bekanntschaft mit Lord Ashley, dem nachmaligen Grafen von Shaftesbury und Großkanzler von England. Er wurde Erzieher des damals 15jährigen schwächlichen und kränklichen Sohnes desselben, dessen Gesundheit sich unter Lockes vortrefflicher Leitung so befestigte, dass er später Vater von sieben Kindern wurde, deren ältestes Locke nachmals ebenfalls erzog. Seiner eigenen Gesundheit willen weilte Locke einige Zeit zu Montpellier in Frankreich, wo er mit bedeutenden Gelehrten verkehrte. Von der katholischen Partei gedrängt, musste Shaftesbury 1682 London verlassen und sich nach Holland zurückziehen, wohin ihm Locke ebenfalls folgte, da auch er wegen seiner Schriften gegen die Regierung verfolgt wurde. Hier schrieb er im Kreise aller seiner Freunde sein epochemachendes Werk: „Versuch über den menschlichen Verstand", welches im Jahre 1690 erschien, nachdem es schon früher von le Clerk ins Französische übertragen worden war. Im Jahre 1693 erschienen seine „Gedanken über die Erziehung der Kinder", welche Schrift bald nach ihrem Erscheinen in mehreren Auflagen vergriffen, und ins Französische, Holländische und Deutsche übersetzt wurde. Er starb in voller religiöser Ergebenheit im 73. Lebensjahre. Durch das Leugnen der angeborenen Ideen ist Locke der Begründer der neueren, auf die sinnliche Empfindung gegründeten (sensualistischen) Psychologie. „Es gibt keine angeborenen Ideen"; denn gäbe es solche, so müssten sie zuerst den Kindern in das Bewusstsein treten, was aber nicht der Fall ist. Selbst der Satz der Identität und des Widerspruches, welche für die Axiome aller Erkenntnis gehalten werden, sind dem Menschen nicht angeboren, da offenbar Kinder und Idioten von ihnen keine Kenntnis haben. Gibt es aber keine angeborenen Ideen, so ist die Seele eine „tabula rasa", ein unbeschriebenes Blatt Papier und alle unsere Vorstellungen kommen uns zu durch die Erfahrung, indem wir durch die Stimme Eindrücke von außen empfangen und dieselben durch den Verstand miteinander vergleichen. „Sensation und Reflexion sind die alleinigen und ausschließlichen Erkenntnisquellen des Menschen, die einzigen Fenster, durch welche in den an sich dunkeln Raum des Verstandes das Licht der Ideen hinein fällt." Aus dieser theoretischen Anschauung über das Wesen der Seele ergibt sich die später von Helvetius (s. d.) mit vollster Entschiedenheit gelehrte Ansicht von der Allmacht der Erziehung. Da die

Seele des Menschen dem Wachse gleicht, das man nach Belieben formen kann so vermag die Erziehung aus dem Zöglinge alles zu machen, und soll deshalb, weil die ersten Lebenseindrücke diemächtigsten sind, so früh als möglich beginnen.

Auf die eigentlichen pädagogischen Ansichten Lockes muſste seine Stellung als Arzt und Hofmeister des kränklichen Sohnes eines hochgestellten Staatsmannes von entscheidendem Einfluße sein. Demgemäß sehen wir ihn die Gesundheitspflege vor allem ins Auge fassen, die praktische Seite der Erziehung betonen, und gleich Montaigne und Rousseau der Haus-, eigentlich Hofmeistererziehung den Vorzug geben vor der Schulzucht. Seine Pädagogik ist jedoch keineswegs ausschließlich auf die praktische Nützlichkeit gerichtet, sie wurzelt vielmehr tief im Grunde des Sittlichen. Die Tugend ist ihm das Ziel der Erziehung, und die Gewöhnung die beste Erziehungsmethode, und zwar deshalb, weil dadurch die empfangenen Eindrücke immer von neuem wieder befestigt werden. Die Gewöhnung aber bedingt ein consequentes Handeln, weshalb der Erzieher den Launen des Zöglings seine volle Autorität gegenübersetzen muſs. Kenntnisse kommen erst in zweiter Linie in Betracht. Da Freiheit das Element der Sittlichkeit ist, so muſs das Kind vor allem in der Entsagung geübt werden, damit es lerne, seinen eigenen Neigungen entgegenzutreten und den Anforderungen der Tugend zu folgen, wenn auch die Begierde nach der entgegengesetzten Seite drängt. Darum muſs aber vor allem der Körper stark gemacht werden, um der Seele dienen zu können. So wird Locke zu einer besonderen Berücksichtigung der vordem stark vernachlässigten körperlichen Erziehung hingeführt. Der Juvenal'sche Satz: „Mens sana in corpore sano" (im gesunden Körper ein gesunder Geist) tritt bei ihm in den Vordergrund, ja er erklärt diese Formel geradezu für das Ideal eines glücklichen Zustandes in der Welt. Wer diese zwei Güter besitze, dem bleibe nur wenig mehr zu wünschen übrig, und wer eines derselben entbehre, dem helfe alles Übrige nur wenig. Diesen glücklichen Zustand vermag vor allem die Erziehung herbeizuführen. Neun Zehntel aller Menschen werden zu dem, was sie sind, durch die Erziehung. Sie ist es, welche die große Verschiedenheit unter den Menschen hervorbringt. Die geringen und fast unmerklichen Eindrücke unserer zartesten Kindheit haben sehr wichtige und dauernde Folgen, und es verhält sich damit wie mit den Quellen einiger Flüsse, wo ein leichter Druck der Hand ihr lenksames Wasser in Canäle leitet, die ihnen einen ganz entgegengesetzten Lauf anweisen. Die Constitution der meisten Kinder wird entweder verderbt oder wenigstens geschädigt durch Verweichlichung und Verzärtelung. Kinder vornehmer Eltern sollten in dieser Hinsicht etwa wie Kinder wohlhabender Landleute gehalten werden. Die Kinder müssen nicht zu warm gekleidet werden, selbst nicht im Winter! Tag und Nacht bei Wind und Wetter sollen sie baarhäuptig gehen. — Täglich sollen sie die Füße in kaltem Wasser waschen, dieselben gegen Nässe so abhärten, wie die Hände gegen Nässe abgehärtet sind. Kalte Bäder wirken bewunderungswürdig, besonders auf schwächliche Personen. Schwimmen müssen alle Knaben lernen; das verstand sich bei den alten Deutschen von selbst; .weder Kenntnisse hat er gelernt, noch Schwimmen, sagte der Römer, wollte er die Erziehung, welche jemand genossen, tadeln.

Der Knabe treibe sich in jeder Jahreszeit im Freien herum. Enge Kleider taugen nicht, am wenigsten die Schnürbrüste der Mädchen. Kleinen Kindern gebe man kein Fleisch, dagegen Milch. Zu gesalzene und gewürzte Speisen sind ihnen nicht gut. Zwischen den Mahlzeiten (es müssen deren möglichst wenige sein) sollen die Kinder nur trockenes Brod erhalten. Früh aufstehen, früh zu Bette gehen, sei Regel; 8 Stunden Schlaf reicht hin. Man wecke nicht aufschreckend. Das Lager sei hart, auf Matratzen, nicht auf Federbetten. Man gebe den Kindern möglichst wenig Arznei und besonders keine Präservativmittel, schicke nicht um jede Kleinigkeit nach dem Arzte. — Wie Mon-

taigne, wendet sich auch Locke gegen die Prügelpädagogik der damaligen Zeit. „Was beim Unterrichten eingebläut wird, erregt eben deshalb dem Kinde Widerwillen, zudem wird es durch Schläge feig und sclavisch. Eben so wenig soll man durch sinnliche Köder, Leckerei u. dgl. zum Guten bewegen, noch durch Geld, Putz ꝛc. belohnen. Dagegen wirke man auf die Kinder durch Lob und Tadel. Von allen Motiven, welche geeignet sind, eine vernünftige Seele zu rühren, ist kein mächtigeres, als Ehre und Schande, hat man einmal das Geheimnis gefunden, sie für diese Eindrücke empfänglich zu machen. Kann man daher den Kindern Liebe zur Reputation einflößen und ihnen eine Idee von Scham und Schande beibringen, so hat man ihnen damit ein Princip eingepflanzt, welches sie unaufhörlich zum guten führen wird. Hierin besteht das große Geheimnis der Erziehung." Selbst Befehle und Anordnungen sollen nur sparsam zur Anwendung gebracht werden. „Man gebe ja nicht viel Regeln, welche die Kinder kaum zu behalten im Stande sind. Hält man dann auf die Erfüllung, so wird man überstreng, bei laxer Observanz wird dagegen die Autorität untergraben. Man suche vielmehr das, was bei ihnen zur Fertigkeit werden soll, durch wiederholtes freundliches Erinnern einzuüben, dabei hüte man sich zu viel auf einmal zu verlangen, oder etwas, wozu ihnen die Fähigkeit fehlt." Überhaupt plaidirt Locke für Milde in Erziehung und Unterricht. „Man flöße, sagt er, den Kindern Neigung zu dem ein, was sie lernen sollen, und auch dann halte man sie in der Regel nur zur Arbeit an, wenn sie gerade dazu aufgelegt sind. Ein Kind lernt dreimal so viel, wenn es zur Sache gestimmt ist, dagegen braucht es doppelt so viel Zeit und Mühe, wenn es verstimmt an die Arbeit geht. Man bringe es wo möglich dahin, daſs es selbst den Erzieher bittet, ihm etwas zu lernen. Wenn man es zu veranstalten wüſste, daſs das, was sie andere thun sehen, sich ihnen unvermerkt von selbst als ein Vorrecht reiferer Jahre zeigte; so würde der Ehrtrieb und das Verlangen, denen, welche sie über sich sehen, gleich zu werden, ihre Betriebsamkeit erwecken, und sie würden mit Munterkeit und Freude ans Werk gehen, weil das, was sie beginnen wollen, ihr eigener Wunsch ist." Neben der Gewöhnung empfiehlt Locke noch den Umgang mit Erwachsenen als Erziehungsmittel. „Man muſs mit den Kindern raisonnieren. Sie verstehen das so früh, als sie die Sprache überhaupt verstehen, und wünschen früher als man glaubt, wie vernünftige Geschöpfe behandelt zu sein." Den geringsten Wert legt Locke auf den Unterricht in den Wissenschaften, da dieselben eben sowohl zum Schlechten, als zum Guten benützt werden können. „Von Kenntnissen, sagt er, rede ich zuletzt, weil ich sie für das unwichtigste Stück halte. — Man macht viel Aufhebens um ein wenig Latein und Griechisch, sieben bis zehn Jahre kettet man ein Kind ans Ruder, um diese zwei Sprachen zu lernen, die es mit einem weit geringern Aufwande von Mühe und Zeit und fast spielend hätte lernen können. Ein tugendhafter weiser Mann ist einem großen Gelehrten weit vorzuziehen. Sobald der Knabe sprechen kann, lerne er lesen, das muſs ihm aber nicht zum Geschäft gemacht werden, sondern ein Spiel sein, sein Alter haſst allen Zwang. Spielsachen sollten zum Lesenlernen dienen, z. B. ein Würfel von 25 Flächen, auf welchen man einen Buchstaben nach dem anderen schriebe und einen Gewinn auf die Buchstaben, welche man würfe, aussetzte. Kennt der Knabe so die einzelnen Buchstaben, dann schreite man weiter zum Buchstabieren und Lesen. Äsops Fabeln, wo möglich mit Bildern ausgestattet, eignen sich zum ersten Lesebuch. Nicht durch Worte, sondern durch Dinge oder Abbildungen der Dinge erhalten die Kinder die ersten Vorstellungen. Schreiben beginne mit Anweisung zum richtigen Halten der Feder; rothe Buchstaben lasse man mit schwarzer Tinte überziehen. Zeichnen ist an den Schreibunterricht anzuschließen. Latein sollte, ebenso wie das Französische, durch Sprechen erlernt werden. Mit lateinischer Grammatik verschone man das Kind, suche ihm vielmehr einen Mann, der stets mit ihm Latein spricht. So wird es die fremde Sprache so

erlernen, wie seine Muttersprache oder auch wie Mädchen von Französinnen französisch sprechen lernen." Der Zögling soll vor allem dasjenige lernen, was ihm im Leben von Nutzen sein kann. „Zöge man die Vernunft zu Rathe, so würde sie fordern, dass die Zeit der Kinder mehr zur Erlangung dessen verwendet würde, was ihnen nützen könnte, wenn sie zu Männern werden heraufgewachsen sein, als dazu, ihre Köpfe anfüllen zu lassen mit einem Haufen unnützer Dinge, an die sie nie wieder zu denken pflegen (und es wahrlich auch nicht nöthig haben), so lange sie leben, und in Bezug auf welche sie nur um so schlimmer daran sind, je mehr davon in ihnen hangen geblieben ist." — Zu den nützlichen Kenntnissen gehören nach Locke die Realien. Zur Vervollständigung derselben wird die Erlernung eines Handwerkes selbst dem Jünglinge aus höherem Stande empfohlen, namentlich die Arbeit des Zimmermannes, des Tischlers, Drechslers, dann Gartenbau und Landwirtschaft. Buchhaltung und kaufmännisches Rechnen, Reisen, dann Musik und Tanz, Fechten und Reiten werden ebenfalls als Bildungsmittel empfohlen. Alles Lernen soll nach einer bestimmten Ordnung vor sich gehen, indem man von dem, was der Zögling weiß, zu dem damit Verwandten übergeht. Von besonderen moralischen Erziehungsvorschriften betont Locke, man solle die Herrschbegierde und Selbstsucht der Kinder unterdrücken, der Widerspenstigkeit derselben, die sich schon in der Wiege durch Weinen und Schreien kund gibt, fest entgegentreten, ihnen Muth und Herzhaftigkeit einflößen, so wie ihren Hang zur Grausamkeit bekämpfen, welcher namentlich in der Thierquälerei hervortritt. „Man lehrt die Kinder schlagen und lacht darüber, wenn sie anderen wehe thun. — Läuft doch das ganze Geschwätz, womit die Geschichte uns bewirtet, fast auf nichts anderes als auf Fechten und Todtschlagen hinaus. Die Eroberer sind große Schlächter des Menschengeschlechtes, sie lernt der Jüngling bewundern, sein Wohlwollen wird dadurch erstickt." Das Lügen solle den Kindern als etwas Abscheuliches dargestellt werden. Mit Spielsachen sollen die Kinder keineswegs überschüttet, sondern im Gegentheile angeleitet werden, dieselben selbst zu verfertigen. Endlich soll ihre Wissbegierde nicht unterdrückt, sondern vielmehr rege erhalten werden, indem man das fragende Kind keineswegs zurückweist, sondern ihm auf seine Fragen vernünftige Antworten gibt.

Literatur: E. Schärer, John Locke, seine Verstandestheorie und seine Lehren über Religion, Staat und Erziehung. Leipzig. 1860. — E. Fritsche, John Locke's Ansichten über Erziehung. Naumburg. 1866. — John Locke, Einige Gedanken über Erziehung. Herausgegeben von M. Schuster. Leipzig.

Logik beschäftigt sich anerkanntermaßen mit den Gedanken. Durch diese Bestimmung ist jedoch weder der Begriff, noch die eigentliche Aufgabe derselben genau begrenzt, da sich mit diesem Gegenstande auch andere Wissenschaften, insbesondere die Psychologie, Metaphysik und Linguistik (Grammatik) befassen. Die Gedanken lassen sich zunächst von doppelter Seite in Betracht ziehen; entweder mit Rücksicht auf ein vorstellendes Wesen, dessen wechselnde Zustände sie sind, oder ohne Rücksicht auf dasselbe als das, was durch sie gedacht wird. In ersterer Hinsicht heißen sie auch Vorstellungen und sind Gegenstand der Psychologie, in letzter Beziehung nennt man sie Begriffe, und als solche sind sie Gegenstand der Logik. Die Psychologie beschäftigt sich mit dem Denken, wie es ist — die Logik mit dem Denken, wie es sein soll; jene hat es mit den Naturgesetzen, diese mit den Normalgesetzen des Denkens zu thun. Die Psychologie hat zu erklären, was in der Seele vorgeht, gleichgiltig, ob dieses zu erklärende Phänomen ein logischer Syllogismus oder die Wahnvorstellungen des Irrsinnigen sind; die Logik hat zu zeigen, welche Verhältnisse die Vorstellungen ihrem Inhalte nach einzugehen haben, gleichgiltig, ob sie in den Menschenköpfen diese Verhältnisse auch wirklich eingehen oder nicht.

Wenn sich nun die Logik mit Begriffen befasst, so betrachtet sie an denselben nicht das *Besondere*, sondern das *Allgemeine*; sie handelt nicht von den Begriffen der Dreiecke, Vierecke und Kreise, mit denen die Geometrie zu thun hat; auch nicht von den Begriffen von Tugend und Pflicht, welche die Moral untersucht, sondern von *Begriffen überhaupt ohne Rücksicht auf einen besonderen Inhalt derselben.* Wenn man von dem *Inhalte* absieht, bleibt die *Form* übrig. Die Logik ist also die *Wissenschaft von den allgemeinen Formen des Denkens.* Begriffe, Urtheile, Schlüsse sind derlei Formen. Die Logik ist gleichsam eine Algebra des Denkens. Sie findet überall Anwendung, wo es gilt, Begriffe zu bearbeiten, wo also die Begriffe nicht so zu nehmen sind, wie man sie vorfindet, sondern wo man mit ihnen eine Umänderung vornehmen muss, sei es auch nur eine solche, welche sich auf die Herstellung einer systematischen Ordnung in einem Aggregate empirisch gegebener Begriffe bezieht. Insbesondere ist die Logik wichtig für das *Studium der Wissenschaften*, zu welchem sie gleichsam die Vorschule bildet; vornehmlich aber für das Studium der *Philosophie*, weil hier die Erkenntnisse durch bloßes Nachdenken gewonnen werden, die Betrachtung sich von dem sicheren Boden der Erfahrung entfernt und in das Gebiet bloßer Abstractionen verliert. Die Logik ist ferner wichtig für den *Gedankenausdruck in Rede und Schrift.* Soll der Redner verstanden werden, so muss er die Masse von Vorstellungen, die sich in seinem Bewusstsein drängt, vorerst in diejenige Ordnung bringen, in welcher sie dem Verstande am leichtesten zugänglich ist; diese Ordnung ist aber die logische. Je umfassender und complicierter die Gedankenreihen werden, die man zum Ausdrucke bringen will, desto deutlicher muss sich der Faden des logischen Zusammenhanges durch dieselben hindurchziehen, und die logische Disposition, welche sie alle zusammenhält, auch im kleinsten erkennbar sein. Darum ist die Logik auch wichtig für den *Lehrer*; da dieser beim Unterrichte sowohl auf den *Schüler*, als auf den *Lehrstoff* Rücksicht zu nehmen hat. In ersterer Hinsicht leitet ihn die Psychologie, in letzterer die Logik. Alles Denken ist entweder *vereinzeltes* (rhapsodisches oder elementares) oder *zusammenhängendes* (methodisches oder systematisches) Denken. Die Formen des Denkens, mit denen sich die Logik beschäftigt, können demgemäß in *Elementarformen* und in *systematische* Formen unterschieden werden. Jene kommen im gewöhnlichen Leben, in den Denkoperationen des sogenannten Menschenverstandes zur Anwendung; diese finden ihren Ausdruck in den einheitlich und planmäßig geordneten Massen von Erkenntnissen, welche man Wissenschaften nennt.

Demnach zerfällt die Logik in zwei Haupttheile; in die *Elementarlehre* als Lehre von den ursprünglichen Denkformen, den Elementen des Denkens, und in die *Wissenschaftslehre* als Lehre von den systematischen Formen, den Bestandtheilen der Wissenschaften. — Die Elementarlehre handelt von *Begriffen*, *Urtheilen* und *Schlüssen* als den elementaren Functionen des Denkens. Die Wissenschaftslehre handelt von *Erklärungen*, *Eintheilungen*, *Beweisen* und von der *Methode*, weil von den angeführten Stücken die Bestimmtheit, Vollständigkeit, Gründlichkeit und systematische Ordnung der Erkenntnisse abhängt.

Literatur: J. *Hoppe*, Die gesammte Logik. Ein Lehr- und Handbuch. Paderborn 1867. — Friedr. *Überweg*, System der Logik und Geschichte der logischen Lehren. Bonn 1868. — Math. Amos *Drbal*, Propädeutische Logik. Wien 1869. — K. V. *Stoy* Philosophische Propädeutik. 1. Abthl. Die philosoph. Probleme und die Logik. Leipzig 1869. — Frdr. *Dittes*, Lehrbuch der praktischen Logik. Leipzig 1876. — Theobald *Ziegler*, Lehrbuch der Logik für den Unterricht an höheren Lehranstalten und zum Selbstudium. Schaffhausen 1876. — Gustav Adolf *Lindner*, Lehrbuch der formalen Logik. Für Mittelschulen und Lehrerbildungsanstalten. Wien 1880. — F. E. *Benecke*, System der Logik als Kunstlehre des Denkens. 2 Theile. Berlin. 1842. — J. *Mich*, Grundriß der Logik. Troppau. 1877. — K. A. J. *Hoffmann*, Abriß der Logik. Clausthal. 1878. — J. G *Dreßler*, Grundlehren der Psychologie und Logik. Leipzig. 1872. — J. *Bergmann*, Allgem. Logik. Berlin. 1879. — K. *Prantl*, Geschichte

der Logik. Leipzig. 1855. — C. Sigwart, Logik. Tübingen, 1878. — W. Wundt, Logik. Stuttgart. 1880.

Lübeck. Die freie deutsche Hansastadt Lübeck hatte bereits gegen Ende des 12. Jahrhunderts eine Lateinschule; eine zweite wurde 1262 gegründet. Zu Anfang des 14. Jahrhunderts werden 4 Lese- und Schreibschulen erwähnt, die noch zur Zeit der Reformation als die einzigen privilegirten Volksschulen bestanden. Durch die Reformation, welche 1630 eingeführt wurde, geschah ein ganz neuer Aufschwung des Volksschulwesens. Außer Lese- und Schreibschulen entstanden Jungfrauenschulen, an deren Spitze Lesemütter standen. — Seit 1876 hat der Staat mit einer Reorganisation der Volksschulen begonnen. Die reorganisierte Volksschule besteht aus 8 aufsteigenden Classen. Alle Lehrer an derselben sind vom Staat angestellt und der Hauptlehrer ist der Leiter derselben. Außer ihm sind an jeder Knabenschule zwei, an jeder Mädchenschule ein Lehrer definitiv angestellt, alle andern Lehrer respective Lehrerinnen stehen auf vierteljährlicher Kündigung. Die Inspection der Volksschulen in der Stadt und auf dem Lande, sowie sämmtlichen Privatschulen steht dem Schulrath zu; derselbe ist Mitglied des Ober-Schulcollegiums, welches die oberste Schulbehörde ist. Schon seit 1806 besitzt Lübeck ein Seminar, dessen Organisation in Aussicht genommen ist. Die Seminaristen sind gleichzeitig als Lehrende an den öffentlichen und Privatschulen der Stadt thätig. Die Lehrerinnen, deren Zahl nicht gering ist, erhalten ihre Ausbildung in den höheren Töchterschulen sowie in 2 Lehrerinnen-Seminaren, einem öffentlichen für Volksschulen und einem privaten von Frl. Roquette für Lehrerinnen an höheren Töchterschulen. Was die Gehaltsverhältnisse anbelangt, so erhält der Hauptlehrer außer freier Wohnung ein Gehalt von 2400—3120 Mk., die definitiv angestellten Lehrer beziehen ein Gehalt von 1800 bis 2520 Mk., Hilfslehrer werden mit einem Gehalt von 720 bis 1200 Mk. besoldet. Die Stadt Lübeck mit den Vorstädten zählte zu Ostern 1882: I. Staatsschulen, zu diesen gehört das Catharineum (Gymnasium und Realschule I. Ord.), die höhere Bürgerschule (lateinische Realschule II. Ord.), die Gewerbeschule und die neunclassige Mittelschule für Knaben; II. 9 öffentliche organisierte Volksschulen; III. 12 Kirchen-, Armen- und Stiftungsschulen; IV. 23 Privatschulen, darunter 1 von Großheim'sche Realschule (Realschule II. Ord.), 2. das Privatprogymnasium des Dr. Bussenius; 3. 12 Mädchenschulen für mittlere und höhere Stände; V. 27 Landschulen, darunter 1 dreiclassige, 3 zweiclassige und 23 einclassige Volksschulen. Die 27 Landschulen entsprechen den 27 Bezirken und Schulgemeinden. Jede Gemeinde wählt einen aus drei wirklichen Mitgliedern und drei Ersatzmännern bestehenden Schulvorstand. Das Ober-Schulcollegium wählt für jede Schule einen Inspector, diese Wahl fällt meist auf die Pfarrgeistlichen. Wo die Mittel einer Schulgemeinde zur Unterhaltung einer Schule nicht ausreichen, tritt der Staat unterstützend ein. Das ist jetzt in 20 Bezirken der Fall. Lübeck hat in den letzten Jahren ganz enorme Summen für das Schulwesen aufgebracht; augenblicklich wird der Entwurf eines neuen Unterrichtsgesetzes berathen.

Lüge ist das absichtliche Geben der Unwahrheit für Wahrheit. Die Disposition ist Lügenhaftigkeit (Verlogenheit) als Gegensatz der Wahrhaftigkeit (s. d.) und Aufrichtigkeit. Offenheit ist der natürliche Grundzug des Kindesalters; wo sie in Lügenhaftigkeit ausartet, müssen Verhältnisse vorliegen, welche durch falsche Erziehung, schlechtes Beispiel, übertriebene Strenge u. dgl. das Kind zu derselben treiben. Das Lügen, das Verstellen, das Ausweichen, das Verbergen der Wahrheit, das Nichtgestehenwollen eigener Schwäche, das Sinnen auf verschiedene Arten von Betrügereien, bis zur hartnäckigen Behauptung der Unwahrheit, hat immer irgend ein Interesse im Hintergrunde oder ist es die Folge einer äußeren Veranlassung, die meist in der Erziehung selbst ihren Grund

hat. Die Aufgabe des Erziehers ist es, durch sein Beispiel den Zögling an die Wahrhaftigkeit zu gewöhnen; er spreche niemals etwas, von dessen Unwahrheit das Kind überzeugt ist, und verlange von dem Kinde niemals, dass es aus irgend einem Grunde unwahr spreche, oder gar über eine Lüge Wohlgefallen zeige. Niemals soll es dem Kinde gestattet werden, dass es zur Kurzweil oder Belustigung anderer jemandem „etwas weiß macht" oder „jemanden hinters Licht führt" und wie sonst die für die Lüge landläufigen Beschönigungsausdrücke heißen. Der Erzieher, welcher entweder selbst diese Art von Lüge nicht scheut, oder sie wohl gar noch beim Zögling belacht, säet geflissentlich Lug und Trug und erntet bald die bösen Früchte seiner Saat. Sehr oft hat die Lüge ihre Quelle nur im Leichtsinn, in der Zerstreutheit, Flatterhaftigkeit, Unüberlegtheit oder wohl auch darin, das eigene Interesse zu fördern. Wegen Aussicht auf irgend einen Gewinn, wegen Vermeidung einer Strafe, wegen Beschämung oder Verdruss, der oft geliebte Personen treffen sollte, wurde schon manche Unwahrheit gesprochen. Es gibt unter den verschiedenen Arten der Lüge solche, die durch ihren Zweck sogar Achtung verlangen, daher soll nicht jede Lüge gleich behandelt werden, und wenn man auch diese edlere Art der Lüge oft geneigt ist zu entschuldigen, so ist doch immer zu berücksichtigen, dass der Charakter wahr und offen bleibe. Um das angestrebte Ziel beim Zögling zu erlangen, muss ihm vor allem klar gemacht werden, dass Redlichkeit über alles geht; dass Ehrlichkeit die Schuld mildere, während Lüge und Falschheit dieselbe um so größer erscheinen lässt. Man belohne die Aufrichtigkeit des Zöglings durch Vertrauen und zeige dem Lügenhaften Misstrauen. Besonders zurückhaltend und fein sei das Benehmen des Erziehers der ersten Lüge des Kindes gegenüber; er schone dabei dessen Gefühl, welches dieselbe vielleicht schon im nächsten Augenblicke bereut. Ein nächstesmal vermeidet es mit Vorbedacht was nur vielleicht aus Noth oder Übereilung geschah. Man übersehe deshalb, wenn es angeht, die erste Lüge, ohne es das Kind merken zu lassen und trete erst bei Wiederholung der Lüge streng und strafend auf, ohne jedoch dabei dem Kinde den Weg zur Besserung und zur Umkehr zu verbergen. Der Erzieher begnüge sich aber auch nicht mit dem Scheine der Offenheit, der leider nur zu oft an den Tag tritt und der zu Falschheit und Heuchelei führt. Leider verlangt heutzutage gleichsam die Gesellschaft nur den Schein und sieht über innere Wahrhaftigkeit hinweg; denn es gehört zum guten Ton, dem sich oft die Besten fügen, sich zum Scheine zu freuen, zu betrüben, Theilnahme an den Tag zu legen, etwas schön oder hässlich zu finden, ohne davon im Grunde überzeugt zu sein. Um Kinder so lange als möglich von dieser Art der Heuchelei zu bewahren, lege man ihnen nie etwas in den Mund, was nicht in ihrem Herzen ist und verüble ihnen nie die freie Enthüllung ihres Innern, dann werden sie auch niemals ihre Zuflucht in der Lüge suchen müssen.

Lukian. Lukian, griechischer Schriftsteller, geboren zu Samosata in Syrien (um 130 — 200 n. Chr.). Er war erst Sachwalter in Antiochia, besuchte als Rhetor mehrere Länder, unter anderen Griechenland, Italien, Spanien und Gallien. Unter Marc Aurel wurde er Procurator der Provinz Ägypten. Die Werke L.'s, von denen viele auf uns gekommen sind, bestehen in erzählenden, philosophischen, rhetorischen und besonders satyrischen Schriften. Berühmt sind seine Schriften, in denen er die Mythengeschichte und die Secten der Philosophen in launiger Weise bespöttelt, besonders seine „Götter- und Todtengespräche". Selbst keinem philosophischen Systeme zugethan, bekämpft er frei und offen Betrug und Aberglauben, geißelt mit beißendem Spotte die sittliche Erschlaffung seiner Zeit, persifliert die Eitelkeit des weiblichen Geschlechtes. Er erblickt das Heil des Staates in einer nach griechischem Muster durchgeführten Erziehungsreform. Geist und Leib müssen in harmonischer Weise entwickelt werden. Die Gymnastik, welche dem Körper Stärke, Muth und Schönheit verleiht, müsse wieder geübt werden. Die geistige Erziehung müsse Liebe zum Schönen

und Edlen in dem Jüngling erwecken und sein Herz mit Gerechtigkeit und Frömmigkeit erfüllen. Darum sollen die Jünglinge mit edlen Männern umgehen, von denen sie Wohlreden und Guthandeln lernen sollen. Ähnlich wie Seneca verfällt auch L. in die Schwächen seiner Zeit. Während er einerseits in seinen Erziehungslehren sich als Freund der Moralität zeigt, verletzt er sie auf der anderen Seite, indem er im Gegensatze zu Sokrates die alten Götter mit Spott und Hohn verfolgt, und den Glauben an sie zu vernichten sucht. So steht auch er nur mehr mit einem Fuße in der guten alten Zeit, während der andere bereits die Zeit des allgemeinen Sittenverfalles betreten hat.

Literatur: Lukian's Werke, herausg. von Becker. Leipzig. 1853. — Lucian's ausgewählte Schriften. Herausgegeben von K. Jacobitz. Leipzig. 1880. — Dieselben, herausgegeben von J. Sommerbrodt. Berlin. 1878.

Luther. Martin Luther (1483—1546), geboren und gestorben zu Eisleben, der Urheber der großen Kirchenreformation (siehe Reformation), mit welcher die neue Zeit anhebt. „Ich bin eines Bauren Sohn" — sagt er von sich selbst. „Mein Vater, Großvater, Ahnherr sind rechte Bauren gewesen." Seine Mutter Margaretha war eine ehrsame, gottesfürchtige Frau. Von seinen Eltern wurde Luther als Kind sehr hart gehalten. Er erzählt uns darüber: „Mein Vater stäubte mich einmal so sehr, daß ich ihn floh, und ward ihm gram, bis er mich wieder zu sich gewöhnte. Die Mutter stäubte mich einmal um einer geringen Nuss willen, dass das Blut hernach floss, und ihr ernst und gestreng Leben, sie mit mir führten, das verursachte mich, dass ich hernach in ein Kloster lief und ein Mönch wurde. Aber sie meinten es herzlich gut und konnten nur nicht die ingenia unterscheiden, darnach man die Strafe abmessen muss; denn man muss also strafen, dass der Apfel bei der Ruthe sei." Nicht besser ergieng es ihm in der Schule, wo er nach seiner eigenen Aussage an einem einzigen Vormittag nicht weniger als fünfzehnmal nacheinander gestrichen wurde. Früh hatte er den Ernst des Lebens erfahren, indem er als Schulknabe in Magdeburg und Eisenach um Brod vor den Häusern singen musste. Im Jahre 1501 bezog er die Universität Erfurt, studierte Dialectik, Physik und Ethik, zugleich den Cicero, Virgil und Livius. Damals bekam er zuerst eine vollständige lateinische Bibel in die Hand. Im Jahre 1503 ward er Baccalaureus, 1505 Magister, las dann über Aristoteles Physik und Ethik; zugleich studierte er die Rechte. In demselben Jahre gieng er in ein Augustinerkloster, wo er große Gewissensanfechtungen hatte, die er durch Bußübungen zu bannen suchte, wobei er jedoch einen inneren Widerwillen gegen das Mönchsthum einsog. Nachdem er im Jahre 1507 zum Priester ordiniert worden war, erhielt er im folgenden Jahre an der kurz vorher durch den Kurfürsten Friedrich den Weisen gestifteten Universität eine Professur, wobei er anfangs über Philosophie, später über Theologie las, und auch die theologische Doctors-

würde erlangte. Am 31. October 1517 trat er durch den Anschlag der Ablassthesen als Kirchenreformator auf. Schon in demselben Jahre begann er seine Bibelübersetzung, die er jedoch erst im Jahre 1534 vollendete. Im Jahre 1525 führte Luther die praktische Verneinung des Cölibats aus, indem er Katharina von Bora ehelichte.

Luther als Reformator der Schule. Als solcher ist Luther vorzugsweise aufgetreten im Jahre 1524 durch sein „Rundschreiben an die Bürgermeister und Rathsherrn aller Städte Deutschlands, dass sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen". In demselben wendet sich Luther an die Gemeindevorstände des deutschen Reiches, um ihnen die Errichtung und Erhaltung der Schulen ans Herz zu legen, indem die vorbestandenen, von der Kirche erhaltenen Schulen ihrer Aufgabe nicht entsprochen hätten und auch die häusliche Erziehung nicht genüge. Während durch das ganze Mittelalter die Schule in Abhängigkeit von der Kirche stand, wird durch dieses Rundschreiben die Emanzipation der Schule von der Kirchengewalt thatsächlich anerkannt und die weltliche Obrigkeit als Patronin derselben angerufen. „Es ist," heißt es in jenem Schreiben, „eine ernste und große Sache, dass wir dem jungen Volk helfen und rathen. Damit ist auch uns und allen geholfen und gerathen. Liebe Herrn, muss man jährlich so viel wenden an Büchsen, Wege, Stege und dergleichen unzählige Stücke mehr, damit eine Stadt zeitlichen Frieden und Gemach habe; warum sollte man nicht vielmehr doch auch so viel wenden an die dürftige arme Jugend, dass man einen geschickten Mann oder zwene hielte zu Schulmeistern. Ist's nicht vor Augen, dass man jetzt einen Knaben kann in dreien Jahren zurichten, dass er in seinem fünfzehnten oder achtzehnten Jahre mehr kann, denn bisher alle hohen Schulen und Klöster gekonnt haben? Ja, was hat man gelernt in hohen Schulen und Klöstern bisher, denn nur Esel, Klötze und Blöche werden? Zwanzig, vierzig Jahre hat einer gelernet und hat noch weder Lateinisch noch Deutsch gewusst. Ich schweige das schändliche, lästerliche Leben, darinnen die edle Jugend so jämmerlich verderbt ist. Ja sprichst du, solches alles ist den Eltern gesaget, was gehet das die Rathsherrn und Obrigkeit an? — Ist recht geredet; ja, wie wenn die Eltern aber solches nicht thun? wer soll es denn thun? Soll es darum nachbleiben, und die Kinder versäumet werden? Wo will sich da Obrigkeit und Rath entschuldigen, dass ihnen solches nicht sollte gebühren? — Dass es von den Eltern nicht geschieht, hat mancherlei Ursach: Auf's erste sind etliche nicht so fromm und redlich, dass sie es thäten, ob sie es gleich könnten; aufs andere, so ist der größte Haufe der Eltern ungeschickt dazu, und nicht weiß, wie man Kinder erziehen und lehren soll; auf's dritte, obgleich die Eltern geschickt wären, und wolltens gerne selbst thun, so haben sie vor anderen Geschäften und Haushalten weder Zeit noch Raum dazu: also dass die Noth zwinget, gemeine Zuchtmeister für die Kinder zu halten." — Zweitens besteht Luther in seinem Rundschreiben auf der Erlernung der Sprachen, und zwar zunächst nicht der Muttersprache, sondern der Originalsprachen der heiligen Schrift. „So lieb, als uns das Evangelium ist, so hart lasset uns über den Sprachen halten; denn Gott hat seine Schrift nicht umsonst allein in die zwei Sprachen schreiben lassen, das Alte Testament in die Ebräische, das Neue in die Griechische. Die Sprachen sind die Scheide, darinnen dies Messer des Geistes stecket; sie sind der Schrein, darinnen man dies Kleinod traget. Darum ist's gewiss, wo nicht die Sprachen bleiben, da muss zuletzt das Evangelium untergehen. Darum ist das auch wohl ein toll Vornehmen gewesen, dass man die Schrift hat wollen lernen durch der Väter Auslegen und viel Bücher und Glossen lesen. Man sollte sich dafür auf die Sprachen begeben haben. Denn wie die Sonne gegen den Schatten ist, so ist die Sprache gegen alle Väter Glossen." — Die Schulen sollen ferner errichtet werden für Knaben und Mädchen, um brauchbare Glieder der Gesellschaft an ihnen heran-

zuziehen. „Wenn gleich keine Seele wäre, und man der Schulen und Sprachen gar nichts dürfte um der Schrift und Gottes willen; so wäre doch allein diese Ursache genugsam, die allerbesten Schulen, beide für Knaben und Mädchen, an allen Orten aufzurichten, dass die Welt, auch ihren weltlichen Stand äußerlich zu halten, doch bedarf feiner geschickter Männer und Frauen, dass die Männer wohl regieren könnten Land und Leute, die Frauen wohl ziehen und halten könnten Haus, Kinder und Gesinde. Nun solche Männer müssen aus Knaben werden, und solche Frauen müssen aus Mägdlein werden; darum ist's zu thun, dass man Knäblein und Mägdlein recht lehre und aufziehe." — Doch sollen die Kinder nur wenige Stunden in der Schule gehalten werden, damit man sie den häuslichen Beschäftigungen nicht ganz entziehe. „Ist's doch auch nicht meine Meinung, dass man solche Schulen anrichte, wie sie bisher gewesen sind, da ein Knabe zwanzig oder dreißig Jahre hat über dem Donat (s. d.) und Alexander gelernet, und dennoch nichts gelernet. Es ist jetzt eine andere Welt und gehet anders zu. Meine Meinung ist, dass man die Knaben des Tages lasse eine Stunde oder zwei zu solcher Schule gehen, und nichts destoweniger die andere Zeit im Hause schaffen, Handwerk lernen und wozu man sie haben will, dass beides mit einander gehe, weil das Volk jung ist und gewarten kann. Also kann ein Mägdlein ja so viel Zeit haben, dass sie des Tages eine Stunde zur Schule gehe, und dennoch ihres Geschäfts im Hause warte; verschläfts und vertanzt es, und verspielet es doch wohl mehr Zeit." Die Schulen sollen endlich mehr dazu dienen, um den nöthigen Nachwuchs zum geistlichen Stande heranzuziehen. Denn „der beschorne Haufe nimmt fast ab: sie sind auch mehrer Theils untüchtig zu lehren und zu regieren; denn sie können nichts, ohne des Bauchs pflegen, welches man sie allein gelehret hat. So müssen wir ja Leute haben, die uns Gottes Wort und Sacramente reichen, und Seelwärter sein im Volk. Wo wollen wir sie aber nehmen, so man die Schulen zergehn lässt, und nicht andere christlichere aufrichtet?" — Endlich empfiehlt Luther die Anlegung von Bibliotheken. „Man solle Fleiß und Kost nicht sparen, gute Libereien und Bücherhäuser, sonderlich in den großen Städten, die solches wohl vermögen, zu schaffen. Erstlich sollte die heilige Schrift beide auf Lateinisch, Griechisch, Ebräisch und Deutsch, und ob sie noch in mehr Sprachen wären, darinnen sein. Darnach die besten Ausleger und die ältesten, beide Griechisch, Ebräisch und Lateinisch, wie ich sie finden könnte. Darnach solche Bücher, die zu den Sprachen zu lernen dienen, als die Poeten und Oratores, nicht angesehen, ob sie Heiden oder Christen wären, Griechisch oder Lateinisch. Denn aus solchen muss man die Grammatika lernen. Darnach sollten sein die Bücher von den freien Künsten und sonst von allen anderen Künsten. Zuletzt auch der Rechte und Arznei- Bücher; wie wohl auch hie unter den Commenten einer guten Wahl noth ist. Mit den fürnehmsten aber sollten sein die Chroniken und Historien; denn dieselben wundernütze sind, der Welt Lauf zu erkennen und zu regieren, ja auch Gottes Wunder und Werk zu sehen." — Luther plaidirt für den Schulzwang. „Ich halte aber," sagt er, „dass auch die Obrigkeit hie schuldig sei, die Unterthanen zu zwingen, die Kinder zur Schule zu halten. Kann sie die Unterthanen zwingen, dass sie müssen Spieß und Büchsen tragen, auf die Mauern laufen, und andres thun, wenn man kriegen soll; wie vielmehr kann und soll sie die Unterthanen zwingen, dass sie ihre Kinder zur Schule halten." — Luther hat eine gar hohe Meinung von dem Lehrerberufe. „Einem fleißigen, frommen Schulmeister oder Magister, oder wer es ist, der Knaben treulich zeucht und lehret, dem kann man nimmermehr genug lohnen, und mit keinem Gelde bezahlen, wie auch der Heide Aristoteles sagt. Noch ist's bei uns so schändlich veracht, als sei es gar nichts, und wollen dennoch Christen sein. Und ich, wenn ich vom Predigeramt ablassen könnte oder müsste und von anderen Sachen, so wollte ich kein Amt lieber haben, denn Schulmeister oder Knabenlehrer sein.

Denn ich weiß, dass dies Werk nächst dem Predigeramt das allernützlichste, größeste und beste ist, und weiß darzu noch nicht, welches unter beiden das beste ist." Und in seinen Tischreden spricht Luther sogar die Ansicht aus, es soll Niemand zum Prediger gewählt werden, der nicht früher Schulmeister gewesen wäre. — Luthers Verdienste für das Schulwesen sind unbestreitbar. Er hat die Nothwendigkeit der Gründung von Schulen nachdrücklich betont, und im Vereine mit seinem Freunde Melanchton (s. d.) durch die verschiedenen Kirchenordnungen und durch den von ihm dem Landesfürsten vorgelegten „sächsischen Schulplan" die ersten vorbereitenden Schritte zur Begründung einer allgemeinen Volksschule eingeleitet; den Begriff der eigentlichen Volksschule (s. d.) hat er allerdings nicht erfasst. Er macht zwar auf eine Menge grober Übelstände in der Schule aufmerksam und empfiehlt ein zweckmäßiges Vorgehen beim Unterrichte, er betont die Nothwendigkeit der classischen Studien neben den kirchlichen Wissenschaften, er verlangt auch hie und da die Errichtung von „deutschen Schulen" und von Mädchenschulen: allein seine Bildungsanstalten sind noch immer die alten Lateinschulen des Mittelalters, in denen das Sprachstudium, insbesondere aber die lateinische Sprache die Alleinherrschaft führt, und welche, in den Städten angelegt, die Bestimmung haben, nicht die ganze Masse des Volkes für eine allgemeine menschliche Bildung, sondern einzelne Auserwählte für einen besonderen Lebensberuf vorzubereiten. Denn die Schulen sind nach ihm dazu da, „dass die Männer wohl regieren können Land und Leute, und dass die Frauen wohl halten können Haus, Kinder und Gesinde". Und — „Die Schulmeister sollen Fleiß anwenden, dass sie die Kinder Lateinisch lehren, nicht Deutsch." Nur wo er, getragen von dem Bewusstsein seiner Sendung, der neuen Glaubenslehre den Boden zurechtlegen will in den Gemüthern der Menschen, indem er sie in den Stand zu setzen sucht, in der heiligen Schrift selbst zu lesen; wo er sich also an das gesammte Christenvolk wendet, um ihm eine, wenn auch zunächst nur religiös-kirchliche Belehrung zu geben, dort nähert er sich dem Begriffe der allgemeinen Volksschule. In der That ist auch sein Katechismus der erste Anstoß zu jener Bewegung gewesen, aus welcher sich allmählich die Anfänge der eigentlichen Volksschule bildeten. Mittelst Katechismus, Bibel und Gesangbuch hat Luther der Volksschule den Weg gebahnt — ihr Johannes, noch nicht ihr Messias!

Literatur: Luthers Pädagogik oder Gedanken über Erziehung und Schulwesen, aus Luthers Schriften von Dr. Gedike. Berlin 1792. — Dr. Martin Luthers ernste kräftige Worte an Eltern und Erzieher von Froböse. Göttingen 1822. — Luthers Einfluss auf das Volksschulwesen u. den Religionsunterricht v. Brüstlein. Jena 1852. — Luther's Kinderzucht in Lehren und Lebensbildern dargestellt. Braunschweig. 1846. — M. Luther, Ueber christliche Kinderzucht. Herausg. von J. Schiller. Frankfurt a. M. 1854. — M. Luther's sämmtliche Werke. Herausg. von E. L. Enders und J. K. Irmischer. 67 Bde. Frankfurt a. M. 1828—1870.

Lykurgos. Das Leben dieser merkwürdigen Persönlichkeit, an deren Namen ein großer Theil griechischer Entwickelungsgeschichte, besonders aber das spartanische Erziehungswesen sich knüpft, ist in sagenhaftes Dunkel gehüllt. Lykurgos soll um das Jahr 817 v. Ch., nach anderen um 880 in Sparta gelebt haben und aus königlichem Geschlechte stammen. Er führte die Regierung eine Zeit lang als Vormund seines Neffen Charilaos. Mancherlei Anfeindungen, die größtentheils von der Mutter seines Mündels ausgiengen, bewogen ihn, sein Heimatsland zu verlassen. Er kam nach Creta, wo er die Staatseinrichtungen und weisen Gesetze des Königs Minos kennen lernte und den Entschluss fasste, die Verfassung Spartas zu ändern. Hierauf begab er sich nach Jonien, wo die weibliche, luxuriöse Lebenssitte der Einwohner einen weniger günstigen Eindruck auf ihn machte. Dafür entschädigten ihn, wie man sagt, die homerischen Gedichte, von denen er zuerst eine vollständige Abschrift genommen haben soll. Von hier soll er noch mehrere Reisen nach Ägypten, Indien und Spanien gemacht haben. Unterdessen hatten in Sparta

die Wirren unter der Regierung der Könige Archelaos und Charilaos in einer Weise überhand genommen, dass mehr als einmal Gesandte bei Lykurgos erschienen, welche ihn baten, dem Staate zu Hilfe zu eilen. Endlich gab er dem allseitigen Drängen seiner Mitbürger nach und begab sich nach zehnjähriger Abwesenheit nach Sparta zurück. Er erkannte bald, dass er bei der herrschenden Anarchie eine gründliche Reform des spartanischen Staatswesens vornehmen müsse und wurde auch in diesem seinem Vorhaben durch einen Ausspruch des delphischen Orakel's bestärkt. Die Durchführung dieser Reform gieng nicht ohne Widerstand vor sich. Nachdem dies aber geschehen war, nahm er den Spartanern den feierlichen Eid ab, bis zu seiner Rückkehr von Delphi an der Verfassung nichts zu ändern. In Delphi erhielt er von der Pythia den Spruch: „Dass Sparta groß und stark bleiben würde, so lange es seine Verfassung halten werde.“ Diesen Spruch sandte er nach Lacedämonien; er selbst starb, wie man sagt, fern von seinem Vaterlande eines freiwilligen Hungertodes, nach einigen zu Cirrha, nach anderen zu Elis oder Creta.

Lykurgos.

Auf seinen Befehl ward sein Körper verbrannt und die Asche in das Meer gestreut, damit sie nie nach Sparta zurückgebracht und das spartanische Volk sich seines geleisteten Eides für entbunden erachten könnte. Über seine Erziehungsansichten s. den Art.: „Spartanische Erziehung“.

Mädchenerziehung. Für das Problem der Mädchenerziehung bildet die Frauenfrage eine principielle Vorfrage und wir werden deshalb auch diese insofern berücksichtigen, als sich darnach die Erziehung gestalten muss. Nichts wird, wie schon Fenelon sagt, mehr vernachlässigt, als die Erziehung der Mädchen; Gewohnheit und Laune der Mütter entscheidet in dieser Angelegenheit über alles. Die Erziehung der Knaben gilt für eine der wichtigsten Angelegenheiten des öffentlichen Wohles, und wiewohl man in derselben nicht weniger Fehler macht, als in der der Mädchen: so hegt man doch wenigstens die Überzeugung, dass viel Einsicht dazu gehöre, um hierin Erfolge zu erzielen. Für die Mädchen dagegen, meint man, sei es genug, wenn sie lernen, dereinst die Wirtschaft zu führen und ihren Männern zu gehorchen. Noch jetzt hat dieses Urtheil im weiten Umfange seine Geltung, noch jetzt berufen sich viele auf die naheliegende Bestimmung des Mädchens für die häuslichen Geschäfte und für die Ehe, um jede weitere Sorge abzuschneiden. Vielfach wird also die Bestimmung des Weibes in der Ehe gesucht und auf diese alles bezogen, was für die Mädchen gethan wird; es wird hiebei der weibliche Beruf unter dem dreifachen Gesichtspunkte der Haushälterin, der Gattin und der Mutter aufgefasst. Die Frau als Mittelpunkt des Familienkreises ist es, welche Unterricht und Erziehung aus dem jungen Mädchen an erster Stelle heranzubilden haben. Als künftige Vorsteherin eines Hauswesens ist dasselbe zur Wirklichkeit zu erziehen, mit Liebe zu praktischer Thätigkeit und häuslichem Schaffen zu erfüllen, mit Sparsamkeit und Ordnungsliebe, mit Aufopferungsfähigkeit und Pflichtgefühl auszurüsten; ist es anzuleiten, das anscheinend Kleine im Hauswesen nicht gering zu achten, die Dienstboten menschenwürdig zu behandeln und dem häuslichen Heim ein freundliches Gepräge zu verleihen; ist es geschickt zu machen zu häus-

lichen Arbeiten und zu erfüllen mit häuslichem Sinn. Als künftige Gattin soll sie es verstehen, dem Gatten das Familienleben angenehm zu machen, ihn an das Haus zu binden und seinem geistigen Ich eine verständnisvolle Genossin zu sein. Die glückliche Lösung dieser Aufgabe aber erfordert neben wirtschaftlichen Tugenden auch noch Vorzüge des Herzens und Geistes, die nur durch richtige Erziehung zur vollen Entfaltung gelangen können. Vollends versäumt wird aber in der Regel die Entwickelung des erziehlichen Talentes in dem von Natur doch zu Mutterfreuden ausersehenen Mädchen. Fast die ganze Last der häuslichen Erziehung liegt auf dem weiblichen Haupte der Familie und deshalb ist das Mädchen zu befähigen, dass es anderen gegenüber erziehend wirken könne. Eine Familie ohne Kinder gehört zu den Seltenheiten; wo aber Kinder sind, concentriert sich alle Thätigkeit hauptsächlich in ihr. Durch Übung lernt die Pflegerin bald für ihr körperliches Wohl sorgen, aber das wichtigste am kleinen Menschenkinde ist seine Seele, und diese bedarf der sorgfältigsten Pflege viel früher, als man sie ihr meist angedeihen läfst. Deshalb wäre es wünschenswert, dass die Mädchen im letzten Schuljahre einen obligatorischen Unterricht in Pädagogik genießen. — Das Weib gehört auch der Gesellschaft und umgekehrt gehört die Gesellschaft in gewissem Grade ihm: „Die Frauenwelt mit ihrer Geistes- und Charakterbildung, mit ihren Neigungen und mit ihren Sitten drückt den gesellschaftlichen Zuständen zu jeder Zeit ihren Stempel auf theils direct, theils indirect durch ihren Einfluss auf die Männer und die Kinder. Das sollten jene bedenken, die dem weiblichen Geschlechte in Unterricht und Erziehung nichtige Scheinbildung geben für Schätze des Geistes und des Herzens. Sie versündigen sich dadurch an der Frauenwelt selber und zugleich an der Gesellschaft überhaupt. Die rechte Vorbildung der Frau für das gesellschaftliche Leben besteht darin, dass sie auf die allgemeine Culturhöhe der Zeit gehoben, mit Interesse für alles Gute, Große und Schöne erfüllt, mit Geschmack ausgestattet und mit jenem Liebreize der Erscheinung und des Umganges, der einer harmonischen Entfaltung aller edlen Anlagen des Leibes und der Seele entquillt, durch ihre Erziehung geschmückt wird. Mit dieser Vorbildung in die Kreise des gesellschaftlichen Lebens gezogen, wird jede Frau demselben eine Zierde, ein Quell der Belebung und ein Sporn zur Veredelung werden, eine Sonne, die nicht nur glänzt, sondern auch erwärmt und befruchtet." (Reuper.) Auch auf das Verhältnis der Frauen zum Staate muss man bei der Mädchenerziehung Rücksicht nehmen. Der staatliche Beruf einer Frau äußert sich hauptsächlich in der Erziehung der Kinder und in der Führung der Häuslichkeit; denn das häusliche Leben ist eine Stütze und ein Spiegelbild des Staatslebens, und in ihren Kindern erzieht jede Mutter dem Staate auch Bürger. Da sie es ist, die denselben Gemeinsinn, Vaterlandsliebe und Achtung vor den staatlichen Einrichtungen in die junge Brust pflanzen soll, so darf auch ihr kein nationaler oder menschlicher Vorzug vorenthalten werden, sie soll Theil haben und Theil nehmen an allem, was einem Volke Gutes, Edles, Hohes und Heiliges verliehen ist und es muss natürlich auch ihre eigene Erziehung ihr selber diese Tugenden beigebracht haben. Häusliches und öffentliches Leben sind gleichberechtigte Factoren im Leben des Volkes, jedes bringt auf seine Weise den ganzen Inhalt der nationalen Entwickelung zur Erscheinung. Nur dort herrscht die volle und rechte Häuslichkeit, wo die religiösen und politischen, künstlerischen und sonstigen Interessen des nationalen Lebens in das Haus Eingang fanden und in der ganzen Sitte des Hauses Ausdruck gewonnen haben. Die Mädchenerziehung muss deshalb auf die rechte Häuslichkeit gerichtet sein, wobei wohl zu beachten ist, dass die Häuslichkeit nicht identisch ist mit der Haushaltungskunst. Der richtige Begriff der Häuslichkeit schließt die geistige Bildung nicht aus, sondern fordert dieselbe vielmehr, da das Haus selbst der Träger der nationalen Idee sein soll. Die Entdeckungen der Naturwissenschaften, die Vortheile des freien Handelsverkehres, die Fortschritte der Gewerbsthätigkeit

und der gesammten Industrie üben auf das Haus einen fortdauernden und unermesslichen Einfluss, den nur eine gebildete Frau zu würdigen vermag. So hat z. B. das Spinnen und Weben seine frühere Bedeutung in der Familie verloren, aber jede Hausfrau soll doch die Qualität der Gewebe unterscheiden können, sie soll den Wert derselben richtig schätzen lernen u. s. w. Aber auch die Art und Eigenthümlichkeit der intellectuellen Bildung der Frauen wird durch die wohlverstandene Bedeutung des häuslichen Lebens und durch den häuslichen Beruf des Weibes gegeben. Denn wie harmonische Gesammtbildung aller Kräfte dem Weibe überhaupt entspricht, so fordert auch das Haus, welches den Schatz der Volksbildung bewahren soll, vom Weibe im Unterschiede von dem Manne hauptsächlich eine allgemeine Bildung. Diese besteht in der klaren Auffassung der leitenden Ideen, welche in den verschiedenen Wissensgebieten zur Erscheinung kommen; sie hält sich also fern von der Einseitigkeit der Berufsbildung, fern auch von der Oberflächlichkeit leerer Vielwisserei, die nur Ballast für das Gedächtnis sammelt, nicht minder fern von süßlicher, träger Gefühlsduselei, fern endlich von den naturwidrigen Emancipations-Experimenten, die darauf abzielen, an die Stelle der Ausbildung vorhandener Eigenthümlichkeiten die Aneignung solcher Fähigkeiten und Kräfte zu setzen, die mit den Naturanlagen und der Bestimmung des Weibes contrastieren. Die allgemeine Bildung muss das ganze Wesen erfassen, den Körper wie die Seele, den Willen wie das Gemüth und die Denkkraft. Die Kenntnis der leitenden Gesetze in den verschiedenen Wissensgebieten kann von den Mädchen nur so erkannt werden, dass sie an dem Concreten, Factischen und Individuellen angeschaut werden; es bedarf dazu nicht der Vertrautheit mit dem ganzen zu Gebote stehenden Materiale, sondern nur der Kenntnis von einem mit Rücksicht auf den bezeichneten Zweck ausgewählten Theile desselben, und diese Kenntnis ist dann auch nicht Selbstzweck. An einigen passend gewählten Beispielen lässt sich das Gesetz erkennen, nach welchem ein Staatswesen zur Blüte gelangt und in Verfall geräth; an einem einzigen Raubthiere kann man sehen, in welchem Zusammenhange der Organismus der Raubthiere mit ihrer Lebensweise steht; an einem Erdtheile allein lässt sich schon nachweisen, welchen Einfluß Bodengestalt, Bewässerung und Klima eines Landes auf seine Bewohner haben u. s. f. Und mögen die einzelnen Daten und Thatsachen, auf Grund deren das erkannte Gesetz aufgefasst wurde, dem Gedächtnisse auch wieder entschwinden, die dadurch gewonnene Einsicht in das Wesen der Erscheinungen, die erlangte Intelligenz erlangt dadurch keine Einbuße. Man hat doch erkannt, wo andere nur blind glaubten oder dunkel ahnten. Auch für die erzielte Willens- und Gemüthsbildung ist es gleichgiltig, wie lange die Details des Wissens in dem Gedächtnisse haften; der Bau ist vollendet, das Gerüst kann fallen. Zur Auffassung dieser idealen Elemente der einzelnen Wissenschaften ist aber auch gerade die weibliche Natur im besonderen Grade befähigt, da die intellectuelle Potenz des Weibes weniger in der Form des logischen Denkens, als in einer instinctiven Apperception der Dinge und ihrer Verhältnisse zu einander sich erweist. Dass diese Form die dem weiblichen Geschlechte einzig eignende sei, entspringt aus dem psychischen Unterschied der Geschlechter und auch daraus, dass die Bildungsperiode des Weibes gegen die des Mannes eine ungleich kürzere ist. Das Weib, psychisch weit früher ausgebildet als der Mann, hat in einem Alter, in welchem der Mann sich auf seinen Beruf noch vorbereitet, häufig schon eine Häuslichkeit zu verwalten und Kinder zu erziehen. Diese kurze Bildungsperiode, auf welche das weibliche Geschlecht von der Natur gewiesen ist, wird aber auch noch durch die gewaltsameren, das Blut- und Nervenleben oft mächtig erschütternden organischen Processe des weiblichen Lebens gestört und dadurch abgekürzt. Um so mehr wird es Aufgabe sein, dem Mädchen die Resultate der Wissenschaft nahe zu bringen, ohne sie die langen Wege, auf welchen

dieselben gewonnen werden, gehen zu lassen. Die höhere allgemeine Bildung, wie selbe meist Töchtern von angeseheneren und vermögenden Familien gegeben wird, umfaſst das Gebiet moderner Fertigkeiten, in erster Linie also Musik (Clavierspiel, Gesang), Zeichnen, Malen, Tanzen und fremde Sprachen. Keines dieser Gebiete wird man der weiblichen Bildung überhaupt verschließen wollen, vielmehr wird der hervortretenden Anlage auch hier eine Berechtigung einzuräumen sein. Die Einseitigkeit und Rastlosigkeit, mit welcher die Ausbildung dieser Fertigkeiten so oft angestrebt wird, so wie die in unserer Zeit immer weiter um sich greifende Richtung auf Virtuosität in denselben deutet ziemlich bestimmt darauf hin, daſs man die Mädchen mit diesen Fertigkeiten schmücken will, damit sie eben durch diese Vorzüge glänzen, gefallen und fesseln mögen. Dabei vergessen die Eltern oft, daſs es noch etwas Besseres gibt, was ein liebenswürdiges und verständiges Weib kennen und besitzen soll, als diese Vorzüge; sie sehen zu wenig bei der Erziehung ihrer Töchter auf das wahre Glück derselben und zu viel auf das Urtheil der Menschen, wenn sie das, was die Muße erheitern und schmücken soll, zur Hauptsache des Lebens machen. Diese ganze Richtung der weiblichen Erziehung, wo sie in der hier angedeuteten Einseitigkeit auftritt, ruht auf der Ansicht, daſs das Weib vornehmlich gefallen, daſs es durch äußere Vorzüge gefallen solle, daſs es sich dort zur Geltung bringen müsse, wo nicht der Ernst des Lebens, sondern das Bedürfnis der Erholung die Menschen zusammenführt. Dies ist für die Entwickelung der echten Weiblichkeit sehr gefährlich; denn durch das vorherrschende Üben eines Talentes werden die übrigen Kräfte und Neigungen meist ganz absorbiert; auch werden nur zu leicht Interessen, z. B. die der Häuslichkeit getödtet, ohne welche ein Weib nicht gedacht werden kann. Keine Leistung und wäre sie die vollendetste, kann einem Weibe zur Entschuldigung gereichen dafür, daſs sie ihren natürlichen Pflichtenkreis vernachlässigt; und da ein solcher niemals fehlt, wo man ihn nur zu suchen weiß, so wird die Ausübung aller geselligen und künstlerischen Talente bei dem Weibe immer nur den Zweck haben dürfen, dasselbe nur noch tüchtiger zu machen für seinen natürlichen Beruf. Alle diese Talente sollen dazu dienen, das Familienleben zu verschönern, zu vergeistigen und zu veredeln, aber nicht dazu, an den Stätten der Zerstreuung Triumphe der Bewunderung zu erstreben. Neben der allgemeinen und der höheren allgemeinen Bildung muſs man auch bei der Mädchenerziehung die Berufsbildung berücksichtigen, weil ja so viele Mädchen gezwungen sind, da sie nicht heiraten können, sich einen bestimmten Lebensberuf zu wählen. Die Zahl dieser Unverheirateten ist sehr groß; in Deutschland bleibt der fünfte Theil der heiratsfähigen Männer ehelos. Das deutsche Reich zählt gegenwärtig beinahe zwei Millionen Mädchen, die über 25 Jahre alt und gleichwohl unverheiratet sind. Auch überragt die Zahl der Witwen diejenige der Witwer bei weitem. (In Preußen existieren 700.000 Witwen und nur 250.000 Witwer.). Diese Mädchen nun müssen zu ihrer Erhaltung auf Arbeit und Erwerb ausgehen. Die Vermehrung und Preissteigerung der Lebensbedürfnisse fordert das Weib auch zum Miterwerben heraus, und zwar ebensosehr im Mittelstande, im Haushalte des Handwerkers, Kaufmanns und Beamten, wie in den unteren Volksklassen. Und nun gar das alleinstehende Wesen. Im Spinnen und Nähen kann die Menschenhand wenige feine Arbeiten abgerechnet, nicht mehr mit der Maschine concurriren. Bei der Frage über die Erziehung der Mädchen zur Erwerbsthätigkeit muſs erwogen werden, welche Erwerbsgebiete dem weiblichen Geschlechte zugänglich sind. Die physische und psychische Eigenart des Weibes und die herrschenden Verhältnisse geben darauf die richtige Antwort. Der Mann repräsentiert das schaffende, die Frau das pflegende Princip. Das zeigt sich im ganzen wie im einzelnen. Der weibliche Knochenbau ist ungleich zierlicher als der männliche, und ebenso sind die weiblichen Muskeln und Bänder aus weicheren Stoffen, als die des Mannes, auch übertrifft

dieser die Frau an Muskelkraft. Dem entsprechend liegen sanftere Bewegungen in der physischen Natur des weiblichen, kräftigere und herbere in jener des männlichen Geschlechts. Die Blutbewegung ist beim Weibe eine schnellere, aber weniger energische, das Herz und die Lungen sind kleiner, die Nerven feiner und reizbarer als beim Manne. In Bezug auf das physische Naturell der Frauen muss bemerkt werden, dass das Gemüth unter ihren Seelenkräften tonangebend ist. Wo das Gemüth in Mitleidenschaft gezogen wird, da wird die schwache Frau zur Heldin — zur Heldin im Dulden und Tragen, im Pflegen und Geben, im Lieben und Leiden, im Ausharren und Entsagen; aber auch im Zürnen und Hassen, in maßloser Leidenschaft und haltlosem Hoffen, in Schwärmerei und Aberglauben sind sie den Männern überlegen. Neuen Eindrücken ist die Frau jederzeit zugänglich, und alte müssen dann sehr oft den neuen weichen. Die der weiblichen Natur eigene große Empfänglichkeit für Eindrücke verleiht dem weiblichen Geschlechte eine lebhafte Auffassungskraft und dem Gedächtnisse große Elasticität neben geringer Ausdauer und Treue. Der Verstand der Frauen ist, soweit er auf Anschauungen basiert und es mit concreten Verhältnissen zu thun hat, ein reger und scharfer, die Urtheilskraft eine rasche und treffende. Da das Weib aber zur Abstraction vom Objecte nur in geringem Maße befähigt ist, so bringt der Verstand selten in die Tiefe; weder Erkennen durch Zergliederung, noch Unterordnen des Besonderen unter ein Allgemeines ist ihre Sache. Welche Berufszweige widerstreben nun diesen weiblichen Naturanlagen, welche dagegen lassen sich mit denselben in Einklang bringen? Als nicht geeignet erscheinen an erster Stelle alle Beschäftigungen, die große physische Kraft und Ausdauer erfordern. Nicht minder setzt die Ausübung des ärztlichen Berufes eine zähe Gesundheit voraus und ist deshalb den Frauen nicht angemessen. Schon die Aufgabe der Krankenwärterin ist eine schwere und wer sie übernehmen will, prüfe zuvor genau seine Kraft; da aber ihr Geschäft, die liebevolle, geduldige Pflege, dem echten weiblichen Herzen nahe steht, so trägt die Frau die Last der Krankenpflege leicht. Auch ihr Gemüth versperrt dem weiblichen Geschlechte den Zutritt zu mehreren Berufszweigen. Wo ruhige Besonnenheit, nüchterne Überlegung, trockene Berechnung erheischt wird, steht die Frau daher nicht an ihrem Platze — also nicht an der Spitze einer Großhandlung, eines Bankinstituts, überhaupt einer bedeutenden industriellen Unternehmung. Im Kleinhandel dagegen sind Frauen vortheilhaft zu verwenden. Auch die Beherrschung großer Massen ist nicht Sache der Frau; es fehlt ihr dazu an Energie und an Sinn für die Gliederung eines Ganzen. Baumeister, Instituts-Vorsteher, Directoren von Schulen, Bureauchefs, Versammlungs- und Vereinsleiter weiblichen Geschlechts sind deshalb Widersprüche in sich selber. Des vorherrschenden Gemüthes wegen sind Frauen auch vom Richterdienste und der Advocatie ausgeschlossen. Welchen Berufszweigen aber nun erwerbsbedürftige Mädchen zuzuweisen und für welche sie zu erziehen sind, das hängt nicht bloß von den Naturanlagen allein ab, sondern auch von den jeweiligen Verhältnissen des Handels, Bedarfes u. s. w. Das bisher am meisten betretene Feld weiblicher Handarbeiten beginnt erst dort zu einer genügenden Erwerbsquelle zu werden, wo die mechanische Arbeit der Nadel in den Hintergrund tritt gegenüber der Intelligenz und dem Kunstsinne des denkenden Individuums (z. B. beim Arrangieren, Fertigstellen, Musterzeichnen, Zuschneiden). Auch das Gebiet der pädagogischen Thätigkeit ist nur theilweise empfehlenswert. An Haus-Erzieherinnen und Gouvernanten herrscht überall Überfluss und es müssen dieselben oft schwere moralische Demüthigungen erfahren. Das Lehramt an öffentlichen Schulen kann auch von Frauen versehen werden; insbesondere sind dieselben in den unteren und mittleren Knaben- und Mädchenclassen, vollends aber im Kindergarten am Platze. Auch im Post- und Eisenbahn- und Telegraphendienste werden in vielen Staaten mit günstigem Erfolge die Frauen verwendet. Das Gebiet der

Kunstindustrie wäre erwerbsfähigen Damen anzurathen, da sich hier ihre Phantasie mannigfach entfalten und ihr Schönheitssinn zur Geltung kommen kann. Wo erhalten aber die Mädchen die für sie nothwendige Bildung? — Neben dem großen Einflusse, den das Haus auf die Bildung der Mädchen ausübt, sind es vornehmlich die Mädchenschulen, die die Ausbildung derselben besorgen. Für die unteren Volksclassen sind es die Mädchen- Volks- und Bürgerschulen. Klosterschulen können öffentliche Anstalten nicht ersetzen, auch wenn sie nach einem staatlich approbierten Lehrplane arbeiten und von geprüften Lehrern geleitet werden. Der Zweck solcher Schulen ist unter allen Umständen an erster Stelle die Erziehung der weiblichen Jugend zu kirchlichem Sinn. Ebenso wenig kann das Institutswesen an die Stelle guter Comunalanstalten treten. Dasselbe ist immer ein Industrieunternehmen, so dass sich alle pädagogischen Fragen dem Interesse des Unternehmers unterordnen müssen. In Privatinstituten werden die Mädchen

Bezeichnung der Anstalt	Zahl der Jahrescurse	Durchschnittsalter der Schülerinnen	Religion	Deutsch	Französisch	Englisch	Geographie	Geschichte	Naturgeschichte	Gesundheitslehre	Physik	Chemie	Rechnen	Geometrie	Zeichnen	Handarbeiten	Turnen	Pädagogik	Gesang	Schreiben	Haushaltungskunde
Berlin, k. Elisabethschule	8½	6½—15	29	61	41	9	15	15	4	—	2	—	33	—	10	32	—	—	12	22	—
Berlin, Victoriaschule	9	7—16	24	60	33	12	9	12	4	—	2	—	25	—	12	12	8	—	6	17	—
Berlin, Höhere Lehr- und Erziehungsanstalt f. Töchter	10	6—16	24	62	41	12	13	13	6½	—	2½	—	29	—	14	32	—	—	12	15	—
Chemnitz, Höhere Töchterschule	9	6—15	30	59	22	14	13	15	7	2	5	2	22	4	16	23	19	2	18	12	—
Leipzig, Höhere Töchterschule	7	9—16	21	33	23	12	24		—	—	15		17	—	12	19	14	—	11	8	—
Wien, H. Bildungsschule d. Frauenerwerbvereines	6	10—16	—	24	25	12	9	12	9		10		19	—	24	—	—	—	—	3	—
Prag, Mädchen-Lyceum	6	10—16	7	24	21	8	12	10	8	—	9		19	—	23	—	6	—	4	6	2
Graz, Mädchen-Lyceum	6	10—16	6	23	21	11	11	10	11		10		15	—	14	—	6	—	4	4	1

verweichlicht in Bezug auf ihren Charakter und ihre Talente meist einseitig gebildet. Nur staatlich organisierte Mädchenschulen können den Mädchen die richtige Erziehung gewähren. Zur Vermittelung der höheren allgemeinen Bildung sind die höheren Töchterschulen und die Damen-Lyceen; aber auch in diesen Anstalten muß die Ausbildung mit dem 16. Lebensjahre beendet sein. Sie haben zuerst eine abschließende Bildung zu verleihen, an zweiter Stelle auch eine vorbereitende, insofern nämlich, als sie die weibliche Jugend befähigen müssen, dereinst ihre erziehlichen und wirtschaftlichen Pflichten im Hause zu erfüllen, für den Fall der Erwerbsbedürftigkeit sich aber auch durch lohnende Beschäftigung eine selbständige Existenz zu gründen. Unterrichtsgegenstände dieser Anstalten sollten sein: Religion, namentlich in den Classen des noch schulpflichtigen Alters, lebende Sprachen, insbesondere Deutsch und Französisch eventuell auch Englisch, Geographie und Geschichte, Mathematik (Rechnen) und Naturwissenschaften, Zeichnen und Schreiben, Gesang, Turnen, Haushaltungskunde, Gesundheitslehre und Pädagogik, namentlich die Elemente der Kindergartenpädagogik. Was die weiblichen Handarbeiten anbelangt, so sind viele der Ansicht, dass dieselben aus dem Stundenplan der höheren Mädchenschulen zu streichen sind, da diese entweder zu Hause oder in der Elementarschule erlernt werden können. Die vorstehende Tabelle enthält eine tabellarische Übersicht der Lehrpläne von acht höheren Mädchenschulen Deutschlands und Österreichs.

Endlich wollen wir noch die weiblichen Berufsschulen erwähnen. In Deutschland und Österreich verdanken solche Anstalten ihr Entstehen meist edlen Frauen. In Schweden gibt es viele vom Staate und von Gemeinden oder Vereinen gegründete Haushaltungs-Arbeits- und Nähschulen für Töchter niederer Stände; Stockholm allein ertheilt z. B. in vier Flickschulen unentgeltlichen Unterricht. Auch gibt es daselbst Dienstbotenschulen, Gewerbeschulen, Lehrerinnen-Bildungsanstalten, eine musikalische Akademie nebst dem Conservatorium u. a. In Deutschland hat sich um weibliche Berufsschulen namentlich der Lette-Verein in Berlin, der Alice-Verein in Darmstadt und der Verein zur Förderung weiblicher Erwerbsthätigkeit in Hamburg Verdienste erworben; in Österreich sind diesbezüglich die Frauenerwerbsvereine, namentlich jene in Wien und Prag zu nennen. Bei den Berufsschulen für Mädchen und Frauen muss man in erster Reihe die Ortsverhältnisse berücksichtigen. Die Hamburger Gewerbeschule für Mädchen zerfällt in zehn, die Fachschule des Wiener Frauenerwerbvereines in neun und die Mädchen-Gewerbeschule in Brieg in zwei Fachcurse. Zur Aufnahme in das Programm einer Frauenberufschule eignet sich ferner die Heranbildung von Gouvernanten, Zuschneiderinnen, Maschinen- und Handnäherinnen, Krankenpflegerinnen, Musterzeichnerinnen, Malerinnen, Comptoiristinnen und Cassierinnen u. dgl.

Literatur: Schwarz, Grundsätze der Töchtererziehung für die Gebildeten. Heidelberg 1836. — K. v. Raumer, Die Erziehung der Mädchen. (Besonderer Abdruck aus dem III. Bande der „Geschichte der Pädagogik".) Stuttgart. 1866. — Schornstein, Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule und Haus. Centralorgan für das deutsche Mädchenschulwesen. Leipzig. Erscheint seit 1872. — J. Reuper, Frauenberuf und Frauenbildung. Wien. 1878. — R. Virchow, Über die Erziehung des Weibes für seinen Beruf. Berlin. 1865 — J. J. Vogt, Grundzüge der Erziehung, mit besonderer Berücksichtigung der anstaltlichen Mädchenerziehung. Eine gedruckte Preisschrift. Berlin 1860. — Günther Carblin, Schule und Leben, Blüten aus der Briefmappe einer Erzieherin. Frankfurt a. M. — L. Wiese, Zur Geschichte und Bildung der Frauen. Berlin 1873. — H. Erkelenz. Über weibliche Erziehung und Organisation der höheren Töchterschulen, Köln 1872. — F. Hofmann, Über die Errichtung öffentlicher höherer Mädchenschulen. Berlin 1875. — W. Buchner, Gegenwart und Zukunft der höheren Mädchenschule (Rein's „Pädagogische Studien" 3. Heft). Wien. — A. Janke, Die Mängel in der gegenwärtigen äußeren und inneren Einrichtung und die zeitgemäße Umgestaltung der höheren Töchterschulen. Berlin 1873. — F. Ascher, Briefe an meine Tochter. Wien. — G. Kreyenberg, Mädchenerziehung und Frauenleben im Aus- und Inlande, Berlin. 1872. — J. W. O. Richter, Die Erziehung der weiblichen Jugend im deutsch-nationalen Sinne. Leipzig. 1862.

— M. Stöphasius, Ziele und Wege der weiblichen Erziehung nach den Anforderungen der Gegenwart. Berlin. 1868. — H. Wettstein, Ueber Erziehung der Töchter. Zürich. 1875. — Die Mädchenschule (Zeitschrift) Herausgeber Prof. F. M. Wendt. Klagenfurt.

Mager. Karl Wilhelm Mager, der um die Entwickelung der deutschen Realschule und um die genetische Methode (namentlich beim Unterrichte der Sprachen) so hochverdiente Pädagog, wurde am 1. Januar 1810 in Gräfrath bei Solingen geboren. Den ersten Unterricht erhielt er in der dortigen Elementarschule, seine Gymnasialbildung in Düsseldorf, sodann bezog er die Universität Bonn und trieb daselbst vornehmlich philologische und philosophische Studien. Schnellfassend, die Wissenschaft rasch durcheilend, zeigte er schon hier eine ungewöhnliche Begabung und ließ als Anhänger der Romantik ein Bändchen leichter, scherzhafter Gedichte drucken. Dann (1830) gieng er nach Paris, um dort Naturwissenschaft zu studieren. Er blieb daselbst drei Jahre, setzte sich in Beziehung mit fast allen literarischen Größen damaliger Zeit und vertiefte sich in das Studium der französischen Nationalität, wie sich dieselbe in der Geschichte, vornehmlich aber in Sprache und Literatur darstellt. Zurückgekehrt aus Frankreich, schrieb er in Berlin seinen „Versuch einer Geschichte und Charakteristik der französischen Literatur", welches Werk er in seiner Hauslehrerstellung im Meklenburgischen vollendete. Dieser Versuch ist als eine sehr bedeutende Leistung zu nennen und gibt Zeugnis davon, wie philosophisch gebildet der Verfasser war, welch umfassende Kenntnis der französischen Sprache und Literatur er besaß, wie fleißig er arbeitete und wie gewandt er die Feder zu führen wusste. Als er darauf wieder seinen Wohnsitz in Berlin nahm, setzte er seine Studien, namentlich die ethischen fort, wurde mit A. v. Humboldt bekannt, der ihn (1835) auf eine naturwissenschaftliche Reise nach Russland mitnahm. Nach der Rückkehr wurde er am Friedrich-Wilhelm Gymnasium angestellt und schrieb als eifriger Anhänger der Hegel'schen Philosophie seinen „Brief an eine Dame über die Hegel'sche Philosophie". Aus dieser Zeit stammt auch der erste Band der „Wissenschaft der Mathematik nach heuristischer Methode", von dem jedoch die Fortsetzung nicht erschien. Später verließ er das Hegel'sche System und um das Jahr 1840 finden wir ihn schon unter den Anhängern Herbarts. Schon während seines Aufenthaltes in Berlin fasste er den Gedanken, eine pädagogische Zeitschrift zu gründen, die den Namen pädagogische Revue erhielt und später nach Gediegenheit und Umfang des Inhaltes, sowie der Schärfe und Schlagfertigkeit ihrer Form einzig in ihrer Art dastand und einen mächtigen Einfluss auf die Gestaltung des gesammten Schulwesens ausübte. Er gieng nach Genf und schrieb theilweise auf der Reise dorthin für Diesterwegs Wegweiser: „Über den Unterricht in fremden Sprachen", eine Abhandlung, die in der dritten Bearbeitung das methodische Hauptwerk Magers geworden und unter folgendem Titel erschienen ist: „Die gene-

tische Methode des schulmäßigen Unterrichtes in fremden Sprachen und Literaturen, nebst Darstellung und Beurtheilung der analytischen und synthetischen Methoden. Zürich 1846." Dasselbe bildet das dritte Heft „der modernen Humanitätsstudien", von denen das erste „Die moderne Philologie und die deutschen Schulen" schon im Jahre 1840; das zweite „über Wesen, Einrichtung und pädagogische Bedeutung des schulmäßigen Studiums der neueren Sprachen und Literaturen und die Mittel ihm aufzuhelfen" im Jahre 1843 erschien. Dieses Werk enthält in seinem theoretischen Theile eine Darstellung der Grundsätze, welche der schulmäßige genetische Sprachunterricht auf den verschiedenen Stufen befolgt, und zwar werden dieselben zuerst im allgemeinen gegeben, dann auch noch im besonderen für eine fremde Sprache auseinandergesetzt. Der praktische Theil entwirft den Stufengang eines solchen genetischen Unterrichtes zunächst fürs Französische, theilweise auch noch für die Elemente der lateinischen Sprache. Die genetische Methode an sich ist natürlich nicht Magers Erfindung, auch ihre Anwendung auf Sprachen nicht sein Werk, wie er selber sagt: „Ich habe an Vorhandenes angeknüpft, meine Methode ist schon früher und nach und nach wachsend in den Köpfen gewesen." Aber das ist sein Verdienst, dieses Verfahren aufs vielseitigste beleuchtet, den anderen Verfahrungsweisen gegenübergestellt, und in seiner Anwendung auf neuere Sprachen in einem wahrhaft fruchtbaren Exempel uns vor Augen gestellt zu haben. Da er in Genf zu kränkeln begann, so gieng er 1839 nach Stuttgart und lebte, sich bloß der Schriftstellerei widmend, theilweise da oder im Bade Cannstadt. Im Jahre 1840 schrieb er sein Werk „die deutsche Bürgerschule", welches einen Wendepunkt in der Geschichte der höheren Bürgerschule bezeichnet (siehe diese). In dieser Zeit erschienen noch einige Schulbücher, die Mager besonders zum Nutzen der höheren Bürgerschule, sowie überhaupt zum Vortheil der schulmäßigen modernen Sprachenkunde verfasste; diese sind: 1. Französisches Lesebuch, zwei Theile für untere und mittlere Classen; 2. Deutsches Elementarwerk: Lese- und Lehrbuch für Gymnasien und höhere Bürgerschulen. Diese beiden Werke haben sich den Ruhm sehr schätzbarer Lehrbücher erworben, fehlen aber jetzt größtentheils im Buchhandel. — Am 1. Juli 1840 erschien das erste Heft der schon oben erwähnten „Pädagogischen Revue. Centralorgan für Pädagogik, Didaktik und Culturpolitik". Diesem Organe widmete der geistvolle Mann seine größte Thätigkeit. Es verbreitete sich rasch über ganz Deutschland, hielt seinen Einzug in Frankreich, Russland, England, Schweden, Dänemark, ja in Spanien. 1841 wurde er als Professor der französischen Sprache und Literatur an die Cantonsschule in Aarau gewählt, verließ diese Stellung aber schon 1844 wieder, weil er einsah, dass seine literarische Thätigkeit, der er sich vorzugsweise gewidmet hat, ihm nicht die nöthige Zeit lasse zur gewissenhaften Ausfüllung eines praktischen Berufes. Er zog nach Zürich und wurde zunächst ganz ein Mann der Feder. 1847 konnte er einem Rufe nicht widerstehen, der von Weimar an ihn gelangte, er wurde 1848 Director des Realgymnasiums in Eisenach, musste aber schon 1852 diese Stellung wieder verlassen, wozu ihn ein Rückenmarksleiden nöthigte, dessen erste Spuren sich schon in Zürich zeigten. 1854 gieng er nach Dresden, dann nach Wiesbaden, konnte daselbst aber keine Hilfe gegen seine Rückenmarkslähmung finden, welche Krankheit ihn schon 1858 ins Grab brachte. Wenn wir schließlich noch eine Charakteristik Magers geben sollen, so müssen wir gestehen, dass auf dem Felde der pädagogischen Literatur dieser Zeit keine zweite Persönlichkeit war, die so vielseitig gebildet, so lebendig, ja Geist und Leben sprudelnd gewesen war, wie er. In seinen Werken meidet er überall die genau bemessende, mehr oder minder künstlich gehaltene Büchersprache und läſst uns vorherrschend die leichtfließende, aber doch körnige Rede eines lebhaft an- und eindringenden geistreichen Mannes vernehmen. Sein Stil war lebhaft,

aber oft bis zur Erregtheit — anschaulich, aber oft leidenschaftlich und drastisch; er gab sich nämlich in seinen Schriften ganz wie er war, ja er hasste den Schein dermaßen, dass er sich sehr oft eher schlimmer machte. Er verband mit einem offenen Auge für alle Ereignisse in Kirche und Staat, Schule und Bücherwelt einen philosophisch geschulten Geist, welcher Principien, Probleme und Persönlichkeiten mit großer Schärfe nach ihrem innersten Gehalte beurtheilen konnte. In allen Schulwissenschaften wusste er sich im Laufenden zu erhalten, und drang besonders auch mit Eifer in die Geschichte der modernen und in die vergleichende Pädagogik ein. All dieses Wissen und Können verwertete er nun, namentlich als leitendes Haupt der Revue, auf meisterliche Weise. Seine Stimmung war stets heiter, sein edler Charakter das treueste Widerspiel seines reichen Geistes; er hat an sich erreicht, was er als Endzweck der Erziehung setzte: „Bildung eines Charakters. Das Gemüth soll nicht amorph bleiben, sondern zu einer festen Gestalt krystallisieren; der Mensch soll es zu einem entschiedenen und beharrlichen, zu einem systematischen und consequenten Wollen und Nichtwollen bringen; der Wille soll nicht durch Egoismus und Calcul, sondern durch praktische Vernunft bestimmt werden, er soll dem Schönen, Guten und Heiligen zugewandt sein." Trotz seiner Milde und Menschenfreundlichkeit war sein Auftreten schroff, wo es auf das Niederkämpfen unberechtigten und dünkelvollen Widerstandes ankam, in welchem Falle er sich wohl ins Übermaß hinreissen ließ. Die kräftigen Impulse, die er der pädagogischen Wissenschaft gegeben, wirken noch jetzt als wesentliche Factoren beim Unterrichte und bei der Erziehung.

Mathematik ist die Wissenschaft von den Größen. Jede Größe gestattet eine Zerlegung in Theile, die stets unter einander und mit dem Ganzen gleichartig sind. Diejenigen Größen, welche sich in willkürliche Theile so zerlegen lassen, dass das Ende des einen den Anfang des anderen bildet, heißen stetig oder continuirlich zum Unterschiede von den gesonderten oder discreten Größen, die aus Bestandtheilen zusammengesetzt sind, an denen weiter keine Theilung vorgenommen werden kann, ohne ihren Begriff aufzuheben. Zu den ersteren gehören namentlich Raum und Zeit, zu den letzteren alle aus individuellen Dingen zusammengesetzte Größen, namentlich die Zahlen. Demgemäß sollte die Mathematik eingetheilt werden 1. in die Raumlehre (Geometrie), 2. in die Zeitlehre (Chronologie) und 3. in die Zahlenlehre (Arithmetik). Von der Geometrie wurde bereits in einem besonderen Artikel gesprochen, die Chronologie hat keine so bedeutende Wichtigkeit und es bleibt nur noch die Arithmetik zu besprechen. Der Name Mathematik stammt aus dem Griechischen (von μάθημα) und bedeutet so viel wie Kenntnis. Die Mathematik (namentlich die Zahlenlehre) ist so alt wie das Menschengeschlecht, trotzdem sich ihr Ursprung historisch nicht nachweisen läst. Die einen suchen ihn in Chaldäa oder in Ägypten, die anderen in Indien oder China. Die ersten zuverlässigen Quellen dieser Wissenschaft finden wir bei den Griechen, welche sich aber hauptsächlich mit der Geometrie (s. diese) beschäftigten und die Arithmetik bloß als eine Hilfswissenschaft derselben behandelten, trotzdem sie auch in der Astronomie bedeutendes leisteten. Die griechische Gelehrsamkeit wurde später von den Arabern verdrängt, welch letztere die Mathematik selbst zu pflegen begannen. Von diesen stammen unsere Ziffern und unser Zahlensystem (s. Rechenunterricht). Aber auch bei den Arabern entwickelte sich die Arithmetik nur langsam. Erst das 16. Jahrhundert ist für die Entwickelung derselben sehr bedeutend; da erfand der Franzose Vieta (1540—1603) das Buchstabenrechnen, welches naturgemäß auch zur Vereinfachung der beim Rechnen angewendeten Zeichen führte. Die bisher gebräuchlichen Zeichen „p" und „m" anstatt der Ausdrücke plus und minus, wurden durch die Zeichen + und — ersetzt. Die Factoren stellte zuerst ohne Zeichen neben einander Stifel

(Augustinermönch und Professor in Jena, geb. 1486, gest. 1567); das Multiplicationszeichen × stammt aus der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts. Ein Doppelpunkt: diente schon dem Leibnitz (gest. 1716) an Stelle des bisher benützten ÷ zum Zeichen für die Division. Das Gleichheitszeichen führte Record (ein englischer Arzt und Mathematiker 1500—1558), die Klammern Girard (ein holländischer Mathematiker, gest. 1634) ein. Eine besonders wichtige Bereicherung, welche die Arithmetik im Beginn des 17. Jahrhunderts erfuhr, war die Einführung der Logarithmen durch Neper (oder Napier) von Morchiston (1550—1608), einen schottischen Edelmann, der die ersten Tafeln mit Rücksicht auf die Grundzahl e = 2718281828459 . . . (natürliche oder Neper'sche Logarithmen) herausgab. Andere für die Grundzahl 10 berechnete Logarithmen veröffentlichte (1618) Henry Brigg, nach dessen Namen sie später bezeichnet wurden. Überhaupt entfaltete sich im 17. Jahrhunderte im Gebiet der Mathematik ein sehr großer Reichthum von Forschungen und Entdeckungen. Italien, Frankreich, Holland, England und Deutschland wetteiferten im Hervorbringen großer Mathematiker, von denen hier nur Cavalleri, Pascal, Fermat, Roberval, Wallis, Harriot, vor allen aber Huygens, Descartes (Cartesius), Newton und Leibnitz genannt werden mögen, so wie die Begründer der neueren Mechanik und Astronomie, Galiläi und Kepler. In dieser Periode wurde auf Grundlage der bestehenden die sogenannte höhere Mathematik aufgebaut. Gefördert wurde dieselbe durch die Brüder Johann und Jacob Bernoulli, Fontaine, Taylor, Cortes, Moivre, Maclaurin, d'Alembert und besonders durch Leonhard Euler, denen man noch eine bedeutende Anzahl vorzüglicher Mathematiker des 18. Jahrhunderts hinzufügen könnte. Am Ende desselben und hineinragend in das jetzige, erblicken wir als ausgezeichnet vor anderen besonders die Franzosen Lagrange, Legendre, Monge und Laplace, in Deutschland aber den an mathematischem Tiefsinn und Erfindungsgeist alle Zeitgenossen überragenden Gauß. Was speciell die Entwickelung der Arithmetik in den letzten drei Jahrhunderten anbelangt, so sind von den wichtigeren Bereicherungen derselben außer den schon früher genannten zu nennen: die Theorie der Kettenbrüche, deren Grundzüge Lord Brounker (1620—1682) entdeckte; die Wahrscheinlichkeitsrechnung, veranlasst durch Lösung specieller Aufgaben von Pascal (1623—1662) und Huygens (1625—1695). Mit der Theorie der Zahlen beschäftigte sich besonders Fermat (1590—1663), mit den diophantischen (unbestimmten) Gleichungen außer ihm auch Bachet de Meziriac (1577—1638), mit der Summation verschiedener Zahlenreihen der Engländer Wallis (1616—1703). Hatte Descartes die Andeutung der Potenzen durch Exponenten auf ganze und positive Zahlen beschränkt, so dehnte sie Wallis auch auf negative und gebrochene Zahlen aus. Endlich erweiterte der große Newton das Gebiet der Algebra durch Zerlegung der Gleichungen in Factoren und eine allgemeine Methode zur näherungsweisen Auflösung numerischer Gleichungen.

Über die hohe Bedeutung des mathematischen Unterrichtes ist man einig und wir führen darüber bloß einige Bemerkungen aus der allgemeinen Pädagogik von Waitz an, welcher sagt: „Die Mathematik ist der Form nach die vollendetste Wissenschaft und insoferne das Vorbild für alle übrigen. Hierauf beruht ihre Bedeutung für die Aufgabe der intellectuellen Bildung, für das Hineinleben des Schülers in die höheren Interessen, denn mit dem Eindringen in die Mathematik und durch dasselbe entwickelt sich in demselben Maße der Sinn für Wissenschaftlichkeit in engerer und strenger Bedeutung. Indem die Mathematik dazu dient, den Begriff der Wissenschaft in voller Schärfe zu exemplificieren, gibt sie dem intellectuellen Interesse dadurch eine feste Begründung und bezeichnet ihm zugleich vorbildlich die Zielpunkte, nach denen auch auf anderen Gebieten des Lebens zu streben ist. Kein anderer Lehrgegenstand vermag dies in gleicher Weise zu leisten; keiner

kann deshalb die Mathematik vertreten oder ersetzen; denn selbst die in Rücksicht der methodischen Strenge ihr noch am nächsten verwandten Naturwissenschaften sind nicht allein weit davon entfernt, ein ähnliches Bild consequenter und abgeschlossener Systematik liefern zu können, sondern müssen sich sogar so vielfach mit größerer oder geringerer Wahrscheinlichkeit im Einzelnen begnügen, dass sie eine Vergleichung mit der reinen Mathematik in dieser Rücksicht nicht aushalten. Demnach vertritt diese, trotz der Einseitigkeit der intellectuellen Thätigkeiten, welche durch die Beschränkung ihres Stoffes gegeben ist, ganz vorzugsweise das intellectuelle Interesse; aber es ist diese Vertretung allerdings eine so ausschließliche, dass sich eine ähnliche Brauchbarkeit der Mathematik zur Einführung des Schülers auch in die übrigen höheren Interessen nicht behaupten lässt. Dagegen erweist sie sich als um so fruchtbarer für die formale Entwickelung der Intelligenz und zwar zunächst dadurch, dass sie nur leicht fassliche und vollkommen deutliche Begriffe zur Grundlage ihres Raisonnements macht, die sie zugleich in ungetrübter Reinheit der Abstraction durchgängig festzuhalten verlangt. Die Mathematik besitzt, abgesehen von metaphysischen Schwierigkeiten ihrer Grundvoraussetzungen, von denen auch keine der übrigen Wissenschaften frei ist, eine Bestimmtheit der Begriffe und strenge Gleichmäßigkeit ihrer Bezeichnung, eine Evidenz der Grundsätze, eine Stetigkeit und Stringenz der Beweise, eine Vielseitigkeit der Controlen, wie sie kein anderes Gebiet des Wissens in ähnlicher Weise darbietet. Hierauf beruht der hohe formale Wert des mathematischen Unterrichtes: er nöthigt zu vollständiger Bestimmtheit des Denkens im Einzelnen und genauer Unterscheidung des Verwandten, zu sorgfältiger Wahl und gleichmäßigem Festhalten der Bezeichnung des Gedachten, zum bündigen Zusammenhang und vielseitiger Prüfung des Raisonnements. Sehen wir auf die einzelnen logischen Operationen und Methoden, welche die Mathematik zur Anwendung bringt, so wird zunächst die Abstraction von ihr in vorzüglich hohem Grade in Anspruch genommen, nicht allein in dem Sinne, dass sie ein Aufsteigen vom Besonderen und Einzelnen zum Allgemeinen verlangt, indem sie z. B. unter einem Buchstaben eine Zahlengröße überhaupt zu denken fordert, die zu anderen in einer gewissen Beziehung stehe, sondern auch in dem Sinne, dass sie die Größen und Gestaltenvorstellungen isoliert betrachtet wissen will, abgesondert von allen übrigen physikalischen Merkmalen, die in der Natur überall verbunden mit ihnen vorkommen. Ferner übt sie im genauen Erklären und Eintheilen, bei welchem letzteren sie stets nach scharf bestimmten Eintheilungsgründen verfährt und die Vollständigkeit der Glieder durch Unterscheidung der verschiedenen möglichen Fälle genau nachweist. Endlich exemplificiert sie die verschiedenen Formen der Schlüsse und Beweisarten, namentlich den Unterschied der directen und indirecten, und zwar sind ihre Beweise durchgängig von strenger Allgemeingiltigkeit und begrifflicher Nothwendigkeit, lassen nicht die Möglichkeit einer Ausnahme übrig, wenn nicht eine Voreiligkeit im Beweise selbst begangen und eine nöthige Beschränkung übersehen wurde, und treten durch die Absurdität der Annahme des Gegentheils ihrer Lehren in Gegensatz zu den aus empirischen Thatsachen abgeleiteten Wahrscheinlichkeitsschlüssen, zur Induction der Naturwissenschaften. Es zeigt sich demnach, dass die Mathematik, weil sie der logischen Strenge nirgends etwas vergibt, mit noch größerem Rechte als die Grammatik eine angewandte Logik genannt werden darf, sowie umgekehrt die Lehren der letzteren eine vielfache Unterstützung und neue Beleuchtung durch mathematische Betrachtungen erfahren haben."

Wie schon anfangs erwähnt wurde, bilden den Gegenstand der Arithmetik die Zahlen. Jede Zahl besteht aus einer oder mehreren Einheiten oder Theilen derselben. Zahlen, welche eine bestimmte Menge von Einheiten ausdrücken, heißen besondere Zahlen; sie werden durch Ziffern bezeichnet zum Unterschiede von den allgemeinen Zahlen, die mit Buchstaben bezeichnet werden, und jede beliebige Menge von Einheiten

bedeuten können. (In derselben Rechnung bedeutet selbstverständlich jede mit demselben Buchstaben bezeichnete Zahl stets dieselbe Menge von Einheiten.) Werden in der Arithmetik nur besondere Zahlen in Rechnung gezogen, so heißt sie besondere Arithmetik oder Zifferrechnen; werden aber in derselben nebst besonderen auch allgemeine Zahlen betrachtet, so heißt sie allgemeine Arithmetik, Buchstabenrechnen oder Algebra. Die Mathematik stützt ihre Lehren auf gewisse Grundwahrheiten, welche an sich klar sind und deshalb nicht weiter begründet zu werden brauchen. Solche Grundwahrheiten werden Grundsätze (Axiome) genannt. Sätze, die nicht an und für sich einleuchtend sind, deren Richtigkeit erst aus anderen, bereits als wahr anerkannten Sätzen hergeleitet werden muss, heißen Lehrsätze; diese müssen bewiesen werden. Die Theile eines Lehrsatzes sind: die Voraussetzung (Hypothesis), welche die Bedingungen enthält, unter welchen der Satz gelten soll; die Behauptung (conclusio Thesis), welche die unter der gegebenen Voraussetzung stattfindende Wahrheit ausspricht und der Beweis, dass die Behauptung aus der Voraussetzung mit Nothwendigkeit folgt. Der Beweis ist entweder direct oder indirect. Bei dem directen Beweise werden die Gründe, aus denen die Wahrheit des Satzes hervorgeht, unmittelbar angegeben; der indirecte Beweis zeigt, dass das Gegentheil der Behauptung unmöglich ist. Sätze, welche unmittelbar oder durch einfache Schlüsse aus den vorhergehenden Lehrsätzen abgeleitet werden können, heißen Folgesätze oder Zusätze.

Der arithmetische Unterricht wird wegen seiner hohen pädagogischen Bedeutung auf allen Stufen gepflegt; er tritt in der Volksschule als Rechenunterricht (siehe diesen) und in der Mittelschule als Arithmetik auf. Das Lehrziel der Arithmetik in den Mittelschulen (Gymnasien und Realschulen) ist: gründliche Kenntnis und sichere Durchübung der elementaren Arithmetik. Für die Unterclassen (Untergymnasien und Unterrealschulen) ist nachstehendes der Lehrstoff aus der Arithmetik: Die vier Grundoperationen mit unbenannten und mit einfach benannten Zahlen ohne und mit Decimalien; das metrische Maß- und Gewichtssystem; die Theilbarkeit der Zahlen (Kennzeichen der Theilbarkeit, Zerlegen in Factoren, größtes gemeinsames Maß und kleinstes gemeinsames Vielfache); gemeine Brüche; das Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen; das wichtigste aus dem Geld- und Münzwesen; Maß-, Gewichts- und Münzreduction; Schlussrechnung; Lehre von den Verhältnissen und Proportionen, deren Anwendung: Regeldetrie, Kettensatz, Procent-, einfache Zins-, Discont- und Terminrechnung, Theilregel, Durchschnitts- und Allegationsrechnung; die vier Grundoperationen in allgemeinen Zahlen mit ein- und mehrgliedrigen Ausdrücken; Quadrieren und Kubieren ein- und mehrgliedriger Ausdrücke, sowie dekadischer Zahlen; Ausziehen der zweiten und dritten Wurzel aus dekadischen Zahlen. — Für die Oberclassen der Mittelschulen (Oberrealschulen und Obergymnasien) ist der Lehrstoff, der sich vorzüglich auf die allgemeine Arithmetik bezieht, folgender: wissenschaftlich durchgeführte Lehre von den vier ersten Rechnungsoperationen; Theilbarkeit der Zahlen; Lehre von den gemeinen Brüchen; Verhältnisse und Proportionen nebst Anwendungen; Auflösung der Gleichungen des ersten Grades mit einer und mit mehreren Unbekannten nebst Anwendung auf praktisch wichtige Aufgaben; Kettenbrüche; unbestimmte Gleichungen des ersten Grades; Lehre von den Potenzen und Wurzelgrößen; Logarithmen; Gleichungen des zweiten Grades mit einer Unbekannten; arithmetische und geometrische Progressionen nebst Anwendung auf Zinseszinsen- und Rentenrechnungen; Combinationslehre; binomischer Lehrsatz; quadratische Gleichungen mit zwei Unbekannten; Exponentialgleichungen; Grundlehren der Wahrscheinlichkeitsrechnung.

Der Unterricht in der Mathematik muss einen vorzugsweise behutsamen und bedächtigen Gang nehmen, der im Vorwärtsschreiten stets zurückschaut und jedes Spätere durch das Vorhergehende begründet. Die theoretischen Erörterungen sind fortwährend mit spe-

ciellen Anwendungen (Beispielen) zu begleiten, deren Ausführung dem Lehrer zu erkennen gibt, wo das Verständnis der Sache gewonnen ist oder wo es noch fehlt. Die Forderungen, welche Pascal an die methodische Behandlung des arithmetischen Unterrichtes stellt, sind folgende: 1. Nichts definieren wollen, was sich nicht durch deutlichere Ausdrücke erklären läſst. 2. Keinen etwas dunklen oder zweideutigen Ausdruck ohne Erklärung lassen. 3. In allen Definitionen nur völlig bekannte oder bereits erklärte Ausdrücke gebrauchen. 4. Keinen nothwendigen Grundsatz übergehen, wie klar er auch an sich sein möge. 5. Nur vollkommen augenscheinliche Wahrheiten als Axiome zulassen. 6. Niemals etwas beweisen wollen, das an sich so deutlich ist, daſs man es nicht auf etwas Deutlicheres zurückführen kann. 7. Behauptungen, die an sich nicht völlig klar sind, durch Zurückführung auf Axiome oder bereits bewiesene Sätze darthun. 8. Niemals eine Zweideutigkeit im Ausdruck benutzen, indem man unterläſst, im Gedanken die Definition zu substituieren, welche ihn beschränkt oder erläutert. In Bezug auf Methode siehe den Artikel Geometrie, wobei noch bemerkt wird, daſs der Streit über die verschiedenen Methoden des mathematischen Unterrichtes, insoferne die eine oder die andere als die absolut richtige und allein angemessene betrachtet wird unnütz ist, denn hier, sowie in vielen anderen Fällen gilt Goethe's „eines schickt sich nicht für alles". Beim arithmetischen Unterrichte muß aber auch in der Mittelschule das Kopfrechnen, namentlich bei den Übungsaufgaben und Beispielen hinreichende Berücksichtigung finden; dasselbe dient nicht bloß dazu, um die Fertigkeit zu erlangen, einfachere Aufgaben ohne Benützung von Papier und Feder zu lösen, sondern auch dazu, um bei komplicierteren Aufgaben zur Schätzung des zu erwartenden Resultates (Controle der Rechnung) zu gelangen, was den Rechner vor größeren Fehlern bewahrt.

Literatur: C. J. Gerhardt, Geschichte der Mathematik in Deutschland. München 1878,— Herm. Henkel, Zur Geschichte der Mathematik im Alterthum und Mittelalter. Leipzig 1874. — Die Entwickelung der Mathematik in den letzten Jahrhunderten. Tübingen 1869. — L. Hoffmann, Mathematisches Wörterbuch. 7 Bände. Berlin 1861—67. — H. Suter, Geschichte der mathematischen Wissenschaften. Zürich 1873—75. — R. Baltzer, Die Elemente der Mathematik. 1. Bd Gemeine Arithmetik, Algebra. Leipzig 1875. — F. Haller von Hallerstein, Lehrbuch der Elementarmathematik. 1. Theil. Arithmetik. Berlin 1870. — L. Kambly, Elementarmathematik für den Schulgebrauch. 1. Theil: Arithmetik und Algebra. Breslau. — A. Wiegand, Lehrbuch der allgemeinen Arithmetik. 1871. — Th. Wittstein, Lehrbuch der Elementarmathematik. 1. Band, 1. Abthlg., Arithmetik, Hannover 1879. — H. A., Brettner Leitfaden beim Unterricht in der Buchstaben-Arithmetik, Algebra und Combinationslehre. Stuttgart 1875. — B. Feaux, Buchstabenrechnung und Algebra. Paderborn 1878. — Feller und Oderman, Das Ganze der kaufmännischen Arithmetik. Leipzig 1876. — Ed. Heis, Sammlung von Beispielen und Aufgaben aus der allgemeinen Arithmetik und Algebra. Köln 1877. — M. Hirsch, Sammlung von Beispielen, Formeln und Aufgaben aus der Buchstabenrechnung und Algebra. Altenburg 1878. — H., Lübsen, Lehrbuch der Arithmetik und Algebra. Leipzig 1867. — L. Mathiessen, Schlüssel zur Sammlung von Beispielen und Aufgaben aus der allgemeinen Arithmetik und Algebra von Ed. Heis. 2 Bände. Köln 1878. — R. Ruland, Auflösung der in Ed. Heis Sammlung von Beispielen enthaltenen Aufgaben. Bonn 1878—80. — Fr. Mocnik, Lehrbuch der Arithmetik für Untergymnasien. 1. u. 2. Abthlg. Wien 1878. — Derselbe, Lehrbuch der Arithmetik f. Unterrealschulen. Prag 1877. — Derselbe, Lehrbuch der Arithmetik und Algebra f. die oberen Classen der Mittelschulen. Wien 1880. — Derselbe, Lehrbuch der Arithmetik f. Lehrerbildungsanstalten. Prag 1879. — Derselbe, Lehrbuch der Arithmetik für Lehrerinnenbildungsanstalten. Prag 1879. — C. Spitz Lehrbuch der allgemeinen Arithmetik. 1. und 2. Theil. Leipzig. 1881. — J. Salomon, Sammlung von Formeln, Aufgaben und Beispielen aus der Arithmetik und Algebra. Wien 1873.

Mecklenburg-Schwerin. Der Hort feudaler Staatseinrichtungen, worin erst 1829 die Aufhebung der Leibeigenschaft zu Stande kam, blieb auch in Bezug auf Volksbildung lange hinter den anderen Staaten zurück. Die erste Kirchenordnung vom Jahre 1650 enthält zwar einige Bestimmungen über die Organisation der Schulen; allein wie traurig das Schulwesen noch hundert Jahre später bestellt war, geht aus einer

Verordnung vom Jahre 1769 hervor, wo es heißt: „Die eigentliche Schulzeit soll sein vom 1. October bis den letzten April“ (die Eltern sind jedoch verpflichtet, ihre Kinder auch im Sommer zur Schule zu schicken) „und soll kein Schulmeister, der ein Handwerk hat, bei dessen Abwartung er doch in seinem Hause sein muss, sich weigern, dergleichen Kinder auch im Sommer anzunehmen; doch wird dem Schulmeister, wenn sein Handwerk von der Art ist, dass es bei dem Schulhalten mit abgewartet werden kann, verstattet, dass er des Sommers, wenn die Anzahl der Kinder nur schwach ist, auch während der Schulzeit sein Handwerk, als das Schneiderhandwerk ist, treibe.“ Indessen wurde die Haltung von Sommerschulen nach Erlaß der bezüglichen Rescripte vom Jahre 1771 und 1777 Regel. Auch durften seit 1780 im Dominium die Lehrer nicht gleichzeitig Handwerker sein. — Gegenwärtig besteht das Volksschulwesen dieses Landes, wie das anderer deutscher Länder, aus Stadt- und Landschulen. Das städtische Volksschulwesen der 42 Städte und 6 Marktflecken theilt sich in Stadt- oder Bürgerschulen und in Volksschulen, die ersteren sind gewöhnlich 6classig, die letzteren bestimmt die Größe der Stadt und sind 2- bis 6classig. Außerdem gibt es noch bei einigen dieser Schulen außer der Bürgerschule eine Art von Oberschule für Knaben, in welcher Unterricht in fremden Sprachen ertheilt wird. — Das Schulwesen Mecklenburg's, besonders in Bezug auf die ritterschaftlichen Schulen, leidet sehr an der politischen Dreitheilung der Schulen; diese grenzt sich nicht nach dem inneren pädagogischen Princip, sondern nach der Unterhaltungspflicht und steht als ein Unicum im deutschen Schulwesen da. Am niedrigsten stehen die ritterschaftlichen Schulen, welche vom Rittergutsbesitzer abhängig sind, doch darf ohne dem Pastor als Ortsschulinspector nichts geändert werden. Unterrichtsgegenstände sind Religion, d. h. Katechismus und biblische Geschichte, welche wöchentlich 6—8 Unterrichtsstunden haben, dann Sprechen, Lesen, Schreiben, Rechnen, Gesang. Die Vorbildung der ritterschaftlichen Lehrer geschieht auf dem Seminar zu Lübtheen; Unterrichtsfächer sind: Katechismus, biblische Geschichte, deutsche Sprache, Rechnen, Musik, in zweiter Linie die Realien. Die Schulen der Klöster und Stadtdörfer haben die Einrichtung der ritterschaftlichen und mit Einrechnung dieser gibt es in Mecklenburg etwa 560 ritterschaftlicher Landschulen. Höher schon stehen die Dominialschulen in Dörfern, welche sich unter großherzoglichem Patronat befinden. Sie sind meist einclassig oder sogenannte gemischte Schulen, doch gibt es auch etwa 100 zweiclassige und in einigen größeren Dörfern selbst dreiclassige. Diese Schulen sind insofern besser, weil die Lehrer eine bessere Vorbildung erhalten, nämlich ebenso wie die städtischen auf dem großherzoglichen Seminar in Neukloster; doch macht sich die Überzahl der wöchentlich für den Religionsunterricht verwendeten Stunden (6—8) fühlbar und der gemeinschaftliche Unterricht der 6- bis 14jährigen Kinder hemmt die Unterrichtserfolge. Die Lehrgegenstände der Dominialschule sind noch immer die vom Jahre 1650 durch die revidierte Kirchenordnung bezeichneten, nämlich biblische Geschichte und Katechismuslehre, Lesen, Schreiben, deutscher Sprachunterricht, Rechnen und Gesang. Geographie wird in eigenen Stunden ertheilt. Die Weltkunde sonst zumeist durch das Lesebuch vermittelt; in der neueren Zeit auch Turnen; Unterweisung in der Obstkunde ist seit Jahren vorgeschrieben. Vor allem wird religiöse Durchbildung erstrebt. In ganz Mecklenburg gibt es circa 700 Dominialschulen und mit etwa 300 derselben sind Industrieschulen verbunden, in welchen die Mädchen in allen weiblichen Handarbeiten unterrichtet werden. — Diese zwei Arten von Schulen, welche das Landschulwesen bilden, haben ihre örtliche Aufsicht durch zwei Schulvorsteher aus der Gemeinde, welche jedoch nur die äußeren Angelegenheiten der Schule beaufsichtigen. Die nächste und eigentliche Schulbehörde bilden der Prediger des Kirchensprengels und ein Beamter des Amtes; ersterer ist auch zugleich der Schulinspector. Die Oberinspection führt der Superintendent, welcher unter der Leitung des Unterrichtsministeriums steht. Die

Dotation der Landschulstellen besteht in freier Wohnung, Feuerung, Garten, einem sich nach der Schülerzahl richtenden Bargehalt von 150 bis 210 Mk. und hauptsächlich in Ländereien, welche von der Gemeinde frei bearbeitet werden. Das baare Aequivalent aller Dienstbezüge wird zu 1200 Mark angenommen. Die gleich eingangs erwähnten Stadtschulen haben unter den Schulen Mecklenburgs die beste Organisation. In den größeren Städten steht das Schulwesen ganz selbständig unter den Magistraten. Unter dem Magistrat steht ein Schulvorstand, bestehend aus je einem Vertreter des Rathes, der Bürgerschaft und der Geistlichkeit; dazu kommt noch der Dirigent des städtischen Schulwesens, der Rector, in Schwerin Director, der zugleich die Inspection hat. Das Gehalt der Elementarlehrer erreicht hier die beträchtliche Höhe von 2100 Mk., das der Rectoren bis 4800 Mk. Die staatliche Aufsicht ist sehr gering, da es nur zwei Schulräthe gibt, von denen der eine noch die Gymnasien und Realschulen zu beaufsichtigen hat.

Die Vorbildung der Lehramtszöglinge für Stadt- und Dominialschulen geschieht seit 1862 in dem Landesseminare im Orte Neukloster, früher zu Ludwigslust. Mit diesem Seminare ist auch eine Präparandenanstalt mit dreijährigem Cursus verbunden, so dass die jungen Leute, welche früher ihre Vorbildung fürs Seminar auf Privatwegen suchen mussten, jetzt daselbst in einem Zeitraum von fünf Jahren ihre vollständige Ausbildung finden. Nach dem dreijährigen Präparandencurs machen die Zöglinge des Seminars ihre Assistentenprüfung und werden dann 3 bis 4 Jahre lang unter Leitung und Abordnung des Seminardirectors als Hilfs- oder Interims-Lehrer verwendet. Diese Assistentenprüfung wird beim deutschen Militär der Anstellungsprüfung anderer Staaten gleich geachtet. Ca. 10% sämmtlicher Schulstellen werden von solchen Assistenten verwaltet, was für das mecklenburgische Schulwesen von Nachtheile ist, doch ist eine ganze Reihe der Assistenten dem eigentlichen Lehrer als Hilfslehrer unterstellt. Mit 21 Jahren machen die jungen Leute die Aufnahmsprüfung für das Seminar, wo sie 2 Jahre bleiben. Durchschnittlich machen die Seminaristen mit 23 Jahren die Abgangsprüfung. Eine zweite Prüfung gibt es nicht, wie es auch keine Prüfung für Mittelschullehrer gibt. Das Neukloster'sche Seminar unterscheidet sich von anderen deutschen Seminaren außer durch den eingeschobenen Assistentencursus (nun haben die jungen Leute bereits selbst Erfahrung gemacht, die im Seminar herangezogen werden kann), dadurch, dass es für die wirtschaftliche Ausbildung seiner Zöglinge sehr viel thut und mit diesen Gartenwirtschaft und Ackerbau treibt. Die 6classige Ortsschule dient den Seminaristen als Übungsschule für ihre praktische Ausbildung. Ein Pensionsgesetz gibt es hier nicht, die eine Commune gibt wenig, die andere mehr, der Großherzog gibt das meiste (doch geschieht die Pensionierung stets erst nach Verständigung mit dem Ministerium). Bei den Landschulen kommen Pensionen bis 1000 Mk. vor, in den Städten finden Pensionierungen mit vollem Gehalte statt. Im Dominium wird der vom Gehalt auf die Pension zu gewährende Theil nach den bei allen anderen einheimischen Civildienern üblichen Principien bemessen, und zwar nach einer mit jedem Dienstjahre steigenden Scala: nach 20 Jahren 50 pCt., 30 Jahren 65 pCt., nach 40 Jahren 75 pCt., nach 50 Jahren 90 pCt., so dass im letzten Falle 945 Mk. gewährt werden. Für die Pension der Lehrers-Witwen ist gesorgt; die Witwencasse zahlt den vierten Theil des Einkommens als Witwenpension, dafür zahlt jedoch jeder Lehrer 4% Beitrag von seinem Gehalte.

Literatur: Frahm, Gesetze, Verordnungen und Entscheidungen, betreffend das gesammte Volksschulwesen in Mecklenburg-Schwerin. Parchim. 1876. — Das landesherrliche Schullehrer-Seminar. Festschrift zum Jubiläum 1880. — Die Landschulen in Mecklenburg. 1880.

Mecklenburg-Strelitz. Dieselben Verhältnisse des Volksschulwesens, die wir jetzt in Mecklenburg-Schwerin besprochen haben, finden wir auch in Mecklenburg-Strelitz. Es gibt außer den Stadt- und Bürgerschulen der elf Städte und Flecken dieses Landes

222 Landschulen, davon 175 in dem eigentlichen Großherzogthume Strelitz und 47 im Fürstenthume Ratzeburg. Die 175 Schulen des Großherzogthums Strelitz zerfallen wieder in 113 Dominial- und 62 ritterschaftliche Schulen. Das landesherrliche Seminar befindet sich in Mirow.

Melanchthon. Philipp Melanchthon gräcisierter Name für Schwarzerd, 1497—1560, Luthers treuer Gefährte, der gelehrteste der Reformatoren, durch den Ehrennamen „Praeceptor Germaniae" ausgezeichnet. Zu Bretten in der Pfalz als eines Waffenschmiedes Sohn geboren, wurde er zuerst im Hause seines Großvaters, dann auf der Schule zu Pforzheim durch Simmler gebildet und bezog schon im 13. Jahre die Universität Heidelberg, wo er das Baccalaureat erhielt. Nach kurzer Zeit trat er jedoch an die Universität Tübingen über, wo er in seinem 16. Jahre Magister wurde, und sich eine sehr umfassende Bildung aneignete. Er widmete sich nämlich nicht nur dem Studium der lateinischen und griechischen Classiker, von denen er einige auch übersetzte und herausgab, sowie der Beredsamkeit, sondern er hörte auch durch drei Jahre mathematische Vorlesungen und befasste sich selbst mit Medicin und Rechtswissenschaft. Hier trat er auch als Lehrer auf und verfasste im Jahre 1518 eine griechische Grammatik, welche 100 Jahre lang als Lehrbuch im Gebrauche stand. Noch in demselben Jahre wurde er auf Reichlins Empfehlung an die Universität Wittenberg berufen, wo er bis ans Ende seines Lebens durch 28 Jahre an der Seite Luthers mit einem solchen Erfolge wirkte, dass die Zahl seiner Zuhörer bisweilen bis auf 2000 stieg. Seine Vorlesungen umfassten das alte und neue Testament, griechische und lateinische Classiker, Dialektik, Ethik, Mathematik und Physik. Die bedeutendsten Pädagogen ein damaligen Zeit, ein Trotzendorf, der Neander, ein Hieronymus Wolf sind seine Schüler. Melanchthons pädagogische Wirksamkeit blieb jedoch keineswegs auf die Universität Wittenberg beschränkt, sondern sie erstreckte sich auf die Organisierung von Schulanstalten in Städten, die sich an ihn um Rath wandten, wie Nürnberg, Eisleben, Naumburg und Magdeburg, deren Schulen er in Gemeinschaft mit Luther einrichten half. Den wichtigsten Einfluss auf das Schulwesen nahm aber Melanchthon dadurch, dass er vom Curfürsten Johann dem Beständigen über Luthers Anregung mit der Visitation der Kirchen und Schulen in Sachsen betraut wurde. In dieser Eigenschaft gab er auch das „Visitationsbüchlein" heraus, welches die von Luther bevorwortete evangelische Schul- und Kirchenordnung mit dem sächsischen Schulplan enthält, dessen Autorschaft auch auf Luther zurückgeführt wird. Dieser Schulplan enthält folgende Bestimmungen: „Wer andere lehren soll, muss eine große Übung und Geschicklichkeit haben; um diese zu erlangen, muss man lange und von Jugend auf lernen. Erstlich sollen die Schulmeister die Kinder allein Lateinisch lehren, nicht Deutsch oder Griechisch oder Ebräisch, wie etliche bisher gethan, die armen Kinder mit solcher Mannigfaltigkeit beschweren, die nicht allein unfruchtbar, sondern auch schädlich ist. Zum anderen, sollen

sie auch sonst die Kinder nicht mit vielen Büchern beschweren, sondern in allewege Mannigfaltigkeit fliehen. Zum dritten ists noth, dass man die Kinder zertheile in Haufen. Der erste Haufe sind die Kinder, die lesen lernen. Sie sollen erstlich lesen lernen der Kinder Handbüchlein, darinnen das Alphabet, Vater Unser, Glaube und andere Gebete innen stehen. So sie dieß kennen, soll man ihnen den Donat und Cato zusammen fürgeben, dass sie einen Vorrath schaffen, zu reden. Daneben soll man sie lehren schreiben. Der andere Haufen sind die Kinder, so lesen können — und sollen nun die Grammatika lernen." Der Schulplan schreibt genau vor, was jede Stunde Vor- und Nachmittags, sowie Abends genommen werden soll. Grammatik, Etymologie, Syntax, Prosodie sind die Hauptgegenstände, welche an den Fabeln von Äsop und Plautus, an den Comödien von Terenz und an den Gesprächen von Erasmus von Rotterdam geübt werden. Da gab es viel Declinieren und Übersetzen und täglich wurde noch ein Spruch aus einem Dichter zum Memorieren aufgegeben. „Am Sonnabend aber soll der ganze Haufen überhört werden, dass er das Vater Unser, den Glauben und die zehn Gebote aufsage." Die Geschicktesten aus dem zweiten Haufen bilden den dritten Haufen. Dieser soll Nachmittags in der Musik geübt und hernach sollen Virgil und Ovids Metamorphosen gelesen werden, auch Ciceros Briefe und dessen Werk von den Pflichten. Vormittags soll man bei der Grammatik bleiben, und wenn die Knaben in der Etymologie und Syntax wohl bewandert sind, auch zur Metrik schreiten und in Versmachen üben. Ist die Grammatik genugsam geübt, so soll man zur Dialektik und Rhetorik übergehen. Auch soll alle Woche einmal Schriftliches, als Briefe oder Verse gefordert werden. Die Lehrer sollen die Knaben fleißig anhalten, lateinisch zu reden und selbst mit den Schülern soviel wie möglich in dieser Sprache verkehren. — Um den jungen Leuten, welche meist unvorbereitet zur Universität kommen, die nöthige Vorbereitung zu geben, eröffnete Melanchthon eine Privatschule (schola privata), eine Art Pädagogium, in welchem vornehmlich das classische Alterthum, nebenbei jedoch andere Wissenschaften: Geschichte, Geographie, Mathematik gepflegt wurden und in welchem eine genaue Hausordnung herrschte. — Einen weiteren Einfluss auf die Schule übte Melanchthon durch seine klargefassten, in vielen Auflagen verbreiteten Lehrbücher, zu denen eine griechische und lateinische Grammatik, zwei Handbücher der Dialektik, eines der Rhetorik, eines der Ethik und eines der Physik gehörten. — Unter dem Titel: „Declamationes" hinterließ er uns eine Sammlung seiner akademischen Reden, welche von seiner wissenschaftlichen Gesinnung Zeugnis ablegen. — Luthers treuer Freund und Gehilfe bei dem Reformationswerke, ist er zugleich Verfasser des evangelischen Glaubensbekenntnisses der Augsburger Confession. — Seine letzten Jahre waren durch körperliche Leiden, Schlaflosigkeit, Verlust der lieben Angehörigen und Anfeindung der Gegner verbittert. Er starb voll Gottergebenheit und wurde in der Schlosskirche zu Wittenberg neben Luther beigesetzt. „Er war und ist der Praeceptor Germaniae durch den nur selten von Einzelnen erreichten Umfang seines Wissens, wie durch die Wirksamkeit, die sich durch seine Methode und seine Schulbücher auf zwei Jahrhunderte erstreckte, — durch den tief philosophischen Zug seines Geistes, demgemäß er die verschiedenartigen Kenntnisse zu einem harmonischen Ganzen zu verbinden suchte, wie durch die großartige Tendenz seines Strebens, der die Wissenschaft nur das Mittel war, um das menschliche Leben in seinen verschiedensten Beziehungen zu erfassen und auf dasselbe im Großen zu wirken." (Schmidt.)

Literatur: Joachimi Camerarii de vita Philippi Melanchthonis narratio. Recensuit Strobelius. Hallae 1777. — Corpus Reformatorum. Edidit Bretschneider. Halle 1834. 12 Theile. — M. Philipp Melanchthons evangelische Kirchen- und Schulordnung vom Jahre 1528 herausgegeben von Karl Weber 1844. — Dr. Heppe, Philipp Melanchthon, der Lehrer Deutschlands, ein Lebensbild. 1860. — Koch, Ph. M. Schola privata 1859. — Ph. Schmidt, Melanchthons Leben und ausgewählte Schriften. Elberfeld. 1861.

Merkmale der Begriffe. Alles, was von einem Dinge oder einer Classe von Dingen ausgesagt werden kann, ist ein Merkmal dieses Dinges oder dieser Classe von Dingen. Philosoph ist ein Merkmal von Sokrates; Baum ist ein Merkmal von Linde; Metall, kostbar, schwer, beständig sind Merkmale von Gold. Logisch betrachtet ist Merkmal jeder Begriff, der im Inhalte eines anderen liegt. Der Inhalt ist eben der Inbegriff der Merkmale. Man unterscheidet wesentliche und zufällige Merkmale. Jene sind solche, ohne welche das Wesen eines Begriffes als solchen nicht gedacht werden kann; diese dagegen solche, welche aus dem ersteren theils folgen, theils zu denselben ergänzend hinzutreten. Die größere Bedeutung der wesentlichen Merkmale vor den unwesentlichen beruht darauf, dass sich an die ersteren eine ganze Menge theils bereits bekannter, theils noch zu bestimmender Merkmale knüpft, welche mit ihnen mehr oder weniger deutlich mitgedacht werden, und welche mit dem Wegfall des wesentlichen Merkmals den Begriff nur so weit berührt, als eben das Merkmal reicht, ohne sich auf weitere Merkmale zu erstrecken. Ein zufälliges, wenn auch allgemeines Merkmal des Raben ist z. B. die „Schwärze“ seines Gefieders; ein Thier, welches alle Eigenschaften des Raben bis auf die Schwärze des Gefieders hätte, werden wir nicht anstehen, einen Raben zu nennen (weiße Raben). — Die Unterscheidung zwischen wesentlichen und unwesentlichen Merkmalen ist eine höchst wertvolle, weil auf derselben die Theorie der Definition, Classification, Induction und der bedeutungsvolle Unterschied zwischen den synthetischen und analytischen Urtheilen beruht. — Von einem anderen Standpunkte aus sind die Merkmale entweder absolute, die dem Begriffe an und für sich zukommen, oder relative, auch Beziehungsmerkmale, die aus der Beziehung zweier oder mehrerer logischer Objecte aufeinander hervorgehen. „Aristoteles“ ist an und für sich ein „Weltweiser“ — im Verhältnis zu Alexander dem Großen ist er ein „Lehrer“, dieser ist im Verhältnis zu Philipp „Sohn“, im Verhältnis zu den Macedoniern „König“, im Verhältnis zu „Darius“ ein „Zeitgenosse“, zu den „Diadochen“ ein „Vorgänger“. — „Säuren“ stehen zu „Basen“ in jener Beziehung, welche man die „chemische Verwandtschaft“ nennt; Wien ist in Beziehung auf Klagenfurt „groß“, in Bezug auf Paris „klein“. Die „Erkältung“ ist in Bezug auf „Krankheit“ Ursache, in Bezug auf den herrschenden Nordwind die Wirkung. Alles, was sich auf Verhältnisse der räumlichen Nachbarschaft und zeitlichen Folge bezieht, gehört zu den Beziehungsmerkmalen.

Metaphysik, metaphysische Systeme. Die Metaphysik ist der dunkelste, schwierigste und am meisten strittige Theil der Philosophie (s. d.). Diese zerfällt nach Herbart in einen theoretischen Theil, welcher von dem handelt, was da ist — und einen praktischen, welcher von dem handelt, was da sein soll. Die theoretische Philosophie ist eben die Metaphysik als Wissenschaft von dem Realen (Seienden). Sie ist allgemeine Metaphysik, auch Ontologie genannt, insoferne sie es mit dem Seienden überhaupt zu thun hat; besondere Metaphysik, insoferne sie von den besonderen Arten des Bestehenden handelt. — Die allgemeine Metaphysik handelt vom Sein und Werden der Dinge, von den Veränderungen und ihren Ursachen, von Vermögen und Kräften, vom Thätigen und Leidenden. Sie sucht diese Begriffe von den ihnen anklebenden Widersprüchen zu befreien und zur Grundlage einer philosophischen Weltanschauung zu gestalten. — Die besondere Metaphysik handelt von den Hauptarten des Daseienden, nämlich von Gott, als dem Urgrunde alles Bestehenden, in der Theologie; von der Seele, als demjenigen Seienden, von dem wir ein unmittelbares Wissen in der Form des Selbstbewusstseins haben, in der Psychologie; und von der Natur (Welt), durch deren Auffassung uns sowohl unser eigenes Selbst, als auch der letzte Grund alles Daseienden zum Bewusstsein gelangt, in der Kosmologie. — Bei Aristoteles heißt

die Metaphysik die erste Philosophie, im Gegensatze zur Physik, die er die zweite Philosophie nennt. Jene hat es mit dem Sein als Sein, diese mit den concreten Erscheinungen desselben zu thun. Ihren gegenwärtigen Namen erhielt die Metaphysik von den Schülern des Aristoteles durch Zusammenziehung oder Verstümmelung des Titels eines Werkes desselben, und erst später ist hier der in dem Worte meta ta physika liegende Begriff der Wissenschaft, die es mit dem hinter oder jenseits der physikalischen Erfahrung liegenden Wesen der Dinge zu thun hat, beigefügt worden.

Die äußere Natur ist es, mit deren Betrachtung die metaphysische Weltauffassung anhebt. Die äußere Natur stellt sich uns aber dar als ein Reich von Veränderungen, die nur durch Ursachen zu erklären sind. Diese Ursachen sind aber meist selbst Veränderungen, die einer weiteren Ursache zu ihrer Erklärung bedürfen. Da dieses nicht ins Unendliche gehen kann, so entsteht die Frage nach der letzten Ursache, nach dem Urgrunde oder dem Absoluten (Unbedingten), woraus alles andere wird. In der That sind die ersten philosophischen Denkversuche auf die Beantwortung der Frage über den „Ursprung der Dinge" gerichtet. Thales, der Vater der Philosophie, meint, dass alles aus dem Wasser entstanden sei. Andere Philosophen seiner Zeit suchen die Dinge aus der Luft oder dem Feuer zu erklären. Anaximander, gleichfalls ein jonischer Philosoph und Zeitgenosse des Plato, nimmt einen unbestimmten Urstoff an, aus welchem alles entstanden sein soll. Dies sind die ersten mythischen Anfänge der Metaphysik. Indem die metaphysische Weltansicht bei ihrem Bestreben, für die Erscheinungswelt einen letzten Urgrund aufzufinden, von den Besonderheiten des einzelnen Erscheinenden abstrahiert, langt sie bei den allgemeinen Begriffen des Seins und des Werdens an. Beide Grundbegriffe sind einander als Unveränderliches und Wechselndes, Ruhendes und Bewegtes schroff entgegengesetzt. In den geschichtlichen Denkversuchen suchte man bald den einen, bald den anderen Grundbegriff als Princip zur Erklärung der Erscheinungswelt an die Spitze der Metaphysik zu stellen. So im Alterthume das reine unveränderliche Sein durch die Eleaten (Parmenides und Zeno), die das Werden geradezu leugneten, wogegen Heraklit zum erstenmal die Lehre vom absoluten Werden, d. h. die Ansicht vertrat, dass es nichts Beständiges gebe, und dass der Fluss der Dinge zu deren eigenen Natur und Wesenheit gehöre. — Das Seiende kann nun gedacht werden entweder als Eines oder als Vieles. Ein einheitliches Reale ist die von René Descartes (Cartesius † 1650) zum erstenmal in die Philosophie eingeführte, von dem geistreichen Baruch Spinoza († 1677) näher definierte Substanz, worunter man etwas versteht, was so existiert, dass es zu seiner Existenz keines anderen bedarf. Soll es nur ein einziges Reale geben, und gehört Unveränderlichkeit, die dem Begriffe des Seins anhängt, zum Wesen desselben: so ist die bunte Vielheit des Erscheinenden durchaus nicht zu erklären. Zur Erklärung derselben eignet sich daher besser die Annahme einer Vielheit von realen Einzelwesen. Diese einfachen Wesen sind entweder qualitativ gleichartig und in ursprünglichen Bewegungen begriffen, wie die Atome Demokrits im Alterthume — oder sie sind qualitativ verschieden und mit ursprünglicher (vorstellender) Wirksamkeit begabt, wie die Monaden Leibnitzs († 1716) — oder sie sind zwar ebenfalls qualitativ verschieden, aber in keiner äußeren oder inneren Thätigkeit, außer dem sich stets gleichbleibenden Zustande der „Selbsterhaltung" begriffen, wie die „Seienden" Herbarts.

Bei allen diesen metaphysischen Denkversuchen liegt die Schwierigkeit darin, die ewig gleiche Ruhe des Seins mit dem erfahrungsmäßigen Flusse des Werdens in Einklang zu bringen. Diese Schwierigkeit sucht Cartesius dadurch zu beheben, dass er außer der einen unendlichen Substanz (Gott) noch zwei endliche, geschaffene Substanzen annimmt, nämlich Geist und Materie, welche Spinoza als Attribute der einen

unendlichen Substanz beilegt, ohne jedoch erklären zu können, wie sich diese Attribute zur unendlichen Substanz verhalten. — Allein auch die vielen einzelnen Realen bieten Schwierigkeiten dar, wenn es sich darum handelt, ihre Wechselwirkung zu erklären. Diese Realen sind nämlich einfache Wesen, und als solche haben sie keine Fenster und Thüren, zu denen Einwirkungen von einer Monade zur anderen übergehen könnten. Um diese Schwierigkeiten zu heben, hat Leibniz die auch zur Erklärung der Wechselwirkung von Leib und Seele dienen sollende Hypothese von der prästabilierten Harmonie aufgestellt, kraft deren es keine Wechselwirkung der Monaden gibt, und die Übereinstimmung der gegenseitigen Zustände derselben kraft einer von Gott am Beginne der Weltschöpfung getroffenen Einrichtung besteht. Auch bei Herbart gibt es kein eigentliches Geschehen in der Welt der Seienden, sondern nur Selbsterhaltungen der einfachen Wesen. — Eine andere Entwickelungsreihe metaphysischer Denkversuche knüpft sich an den Begriff des (absoluten) Werdens. Hier kehrt sich die Betrachtung von dem Stoffe (Substanz) hin zu der Kraft, die ihn bewegt, und es treten Versuche hervor, die Kraft als das Absolute zu fassen und aus ihr alles andere, nicht allein den Process der Erscheinungen, sondern auch den Stoff zu erklären. Dadurch kehrt sich aber die Aufmerksamkeit auch hin auf die Art und Weise, wie die Kraft zur Wirksamkeit gelangt, was auf Gesetze, Zahlen, Ideen, kurz auf denkgemäße Bestimmungen hinführt. Die Schule des Pythagoras (c. 500 v. Chr.) stellte das Princip auf, das Maß aller Dinge sei die Zahl. Um dieselbe Zeit hat Anaxagoras den Begriff des zweckmäßigen Thuns oder der Intelligenz (νοῦς) der bewegenden Kraft zugesellt und dadurch den Übergang von der rein realistischen Behandlung metaphysischer Probleme zur idealistischen Betrachtungsweise derselben vermittelt — ein Fortschritt, der durch die Sophistik bald verdorben worden wäre, und der durch Sokrates und Plato wirklich vollzogen worden ist.

Durch das Erkennen einer denkmäßigen gesetzlichen Ordnung im Laufe der Naturerscheinungen tritt das Denken als höhere Instanz der blos äußerlichen Naturbetrachtung, die das Sein zum Gegenstande hatte, entgegen. Die Gegenüberstellung von Denken und Sein führt in die metaphysische Denkbewegung einen Dualismus hinein, an dessen Überwindung sich die Philosophie aller Zeiten, von den Griechen bis auf unsere Tage, vielfach abgemüht hat. Es spaltet sich dadurch der Gang des metaphysischen Nachdenkens in zwei parallele Richtungen, in die realistische und idealistische, wovon jene das Denken dem Sein, diese das Sein dem Denken unterordnet.

Diesen Schwierigkeiten gegenüber, welche die Lösung des Verhältnisses zwischen Denken und Sein darbietet, hat sich die neuere s. g. Idealitäts-Philosophie (Schelling-Hegel) dadurch zu helfen geglaubt, dass sie die In-Eins-Setzung beider zum philosophischen Principe erhob, d. h. den Gedanken, dass Denken und Sein identisch sind, an die Spitze des philosophischen Nachdenkens stellte. War dieser Gedanke, nach welchem das Absolute nur der ewige Proceß der In-Eins-Setzung des Idealen und Realen ist, bei Schelling noch unvermittelt hingestellt, oder, so zu sagen, „aus der Pistole geschossen", so suchte Hegel denselben in eine Methode zu bringen, indem er zu diesem Behufe eine eigene Logik erfand, welche in dem dialectischen Dreischlag: Setzung (Thesis), Gegensetzung (Antithesis) und Zusammensetzung (Synthesis) ihren Ausdruck findet, und deren Geheimnis daher in der Zusammensetzung der Gegensätze (unter anderen auch jenes zwischen Denken und Sein), also in der Vereinigung des sich Widersprechenden besteht: dadurch ist die Reihe der dogmatischen Systeme, welche bloße, aus einem obersten Satze abgeleitete Behauptungen zum Inhalte haben, erschöpft und die Untersuchung wendet sich nunmehr nicht mehr unmittelbar den Gegenständen unseres Wissens, sondern zunächst der Art und Weise zu, wie wir zur Erkenntnis dieser Gegenstände gelangen. Dieses Verfahren nennt man ein kritisches. Das Geschäft der Kritik

als die vorläufige Aufgabe der Philosophie hingestellt zu haben, ist das Verdienst des unsterblichen Immanuel Kant, mit dem die Geschichte der Philosophie ihre neuere Ära anhebt. Der Kriticismus Kants ist aus dem Sensualismus Lockes und aus dem Skepticismus Humes hervorgegangen. Locke leitete alle Erkenntnis ab von den Dingen, die sich uns durch sinnliche Eindrücke ankündigen. Die Zuverlässigkeit dieser sinnlichen Erkenntnis lag ihm eben darin, dass sie nicht von uns subjectiv erzeugt ist, sondern von den Dingen selbst herrührt. Hume zerstörte durch seine Skepsis diese Meinung, indem er nachwies, dass uns mittelst der sinnlichen Eindrücke nur das Zugleichsein und die Aufeinanderfolge der Dinge gegeben ist, keineswegs aber ein nothwendiger Causalnexus, den er vielmehr leugnete. Kant stimmte der Hume'schen Ansicht, dass die Vorstellungen der Causalität und Gesetzmäßigkeit nicht von der Erfahrung stammen, vollkommen bei, leugnete aber deshalb das Vorhandensein der letzteren nicht, sondern behauptete vielmehr, dass wir selbst diese Vorstellung aus uns selbst zu der Erkenntnis der Außendinge beibringen, d. h. dass wir dieselbe aus uns selbst producieren und dass eben darin ihre unerschütterliche Gewissheit liege.

Literatur: G. A. Lindner, Einleitung in das Studium der Philosophie. Wien 1866. — A. Schwegler, Geschichte der Philosophie, Stuttgart 1878. — J. H. v. Kirchmann, Katechismus der Philosophie. Leipzig. 1881. — J. Barthelemy-Saint-Hilaire, Ueber Metaphysik. Berlin 1880. — J. Capesius, Die Metaphysik Herbarts in ihrer Entwicklungsgeschichte und nach ihrer historischen Stellung. Leipzig 1878. — F. Deussen. Die Elemente der Metaphysik. Aachen. 1877. — F. Kirchner, Die Hauptpunkte der Metaphysik, Köthen. 1880. — G. Schneider, Die metaphysischen Grundlagen der Herbartschen Psychologie. Erlangen 1876.

Methode überhaupt ist das regelrechte Verfahren, welches zum vorgesetzten Ziele führt. Jede praktische Verrichtung kann entweder regellos, d. h. willkürlich und zufällig, oder aber regelrecht, d. i. methodisch ausgeführt werden. In diesem Sinne spricht man von einer Methode des Schwimmens, des Zeichnens, des Reitens u. s. f. Methode ist also wesentlich dasselbe, was man sonst auch rein rationelles Verfahren nennt, denn sie ist der Gegensatz 1. von einem überhaupt regellosen Vorgehen, das durch jeweilige Willkür bestimmt wird, — diesem gegenüber kommt der Methode das Merkmal der Gleichmäßigkeit, des Zusammenhanges, der Consequenz zu; — 2. sie steht entgegen einem zwar consequenten Verfahren, welches jedoch nicht aus freierkannten Gründen befolgt wird, sondern bloß äußerlich angenommen oder anbefohlen ist; sie unterscheidet sich endlich 3. von dem zwar consequenten und möglicher Weise auch auf Gründen beruhenden Verfahren, das doch nur dem Einzelnen als angemessen vorkommt, während seinen Gründen oder seinen Meinungen schlechthin keine Allgemeingiltigkeit, keine objective Vernünftigkeit zukommt. — Wenn es sich um Erkenntnisse handelt, so kommt im allgemeinen eine dreifache Methode in Betracht. Je nachdem es sich um Gewinnung oder um Anwendung oder endlich um Mittheilung der Erkenntnisse handelt, kann man eine historisch-heuristische, eine logisch-systematische und eine didaktische Methode oder die Lehrmethode unterscheiden. — Die heuristische Methode bezieht sich auf jenen geschichtlichen Weg, auf welchen der Menschengeist zu dem gegenwärtigen Stande der menschlichen Erkenntnisse gelangt ist. Da jedoch dieser Weg keineswegs ein geradliniger ist, sondern zahlreiche Verirrungen und Rückläufe aufweist, die dem kurzlebigen Individuum erspart bleiben müssen: so wird die Methode der unterrichtlichen Mittheilung der Erkenntnisse von jener ihrer historischen Gewinnung vielfach abweichen, und es wird sich vielmehr darum handeln, das Individuum auf dem kürzesten Wege in Jahren dahin zu bringen, wohin das Menschengeschlecht auf Umwegen binnen Jahrhunderten gelangt ist. Als dieser kürzeste Weg scheint sich nun die logische und systematische Methode zu

Methode

Des Denkens: **A. Logische M.**

Des Lehrens: **B. Didaktische M.** als Lehrverfahren:

Des geschichtlichen Fortschrittes: **C. Historische M.**

I. Inneres Lehrverfahren: **Lehrgang**

als Anordnung der Gedanken mit Rücksicht auf

- a. das Subject: **den Lehrling**
  - mittheilend: dogmatische M.
    - wobei mitgetheilt wird:
      - Alles: Systemat. M.
      - d. Anfangsgründe: Elementar. M.
      - d. Hauptsätze: Populär. M.
      - Bruchstücke: Aphorist. M.
  - entwickelnd: genetische M.
    - element. g. M.
    - *Sokratische M.
- b. das Object: **den Lehrstoff**
  - ausgehend von:
    - dem Ganzen: *Analytische* M. und zwar von dem
      - sachlich. Ganzen, dem Dinge: real=analyt. M. erläuterndes Verfahren.
      - logischen G., dem Begriffe: ideal=anal. M. inductorisches V.
    - den Theilen: *Synthetische* M. und zwar des
      - sachl. G., der Gesammth. real=synth. M. erweiterndes, encyklopädisches V.
      - logischen G., des Begriffes: ideal=synth. M. deductorisches V.

II. Aeußeres Lehrverfahren: **Lehrform**

als Anordnung des Verkehrs durch

- 1. Vorzeigen — Deiktische, Anschauungsunterricht
  - demonstrative Lehrform.
  - tabellarische Lehrform.
- 2. Vortragen — Monologische, Vortrag
  - Erzählung,
  - Beschreibung,
  - Erklärung.
- 3. Fragen — Katechetische, Frageunterricht
  - 1. repetitorische Abfragen.
  - 2. examinatorische Ausfragen.
  - 3. entwickelnde Lehrform Erfragen.
- 4. Unterreden — Dialogische, Gespräch.
  - *Sokratische Lehrform.
  - parlamentarische Lehrform.
- 5. Anderweitigen Verkehr:
  - 1. Einüben, mechanische L.
  - 2. Dictiren, dictirende Lehrform.
  - 3. Aufgeben aufgebende L.

*) Die Sokratische Methode ist sowohl Lehrgang als Lehrform.

empfehlen, welche die Erkenntnisse nach ihrem inneren Gefüge, d. h. nach den logischen Verhältnissen ihrer inhaltlichen Verwandtschaft auf Grundlage der systematischen Denkformen darstellt. Es ist dies jene Darstellung, für welche die Mathematik ein glänzendes Vorbild bietet. Allein die streng systematische Darstellung mit ihren Definitionen, Eintheilungen und Beweisführungen eignet sich nur für die höchste, akademische Stufe des Unterrichts, und ist für die unteren Stufen nicht anwendbar, weil sie auf den Lehrling keine Rücksicht nimmt. Die didaktische Methode als die Art und Weise, wie der Lehrstoff an den Lehrling herangebracht werden soll, wird sich also durch eine doppelte Rücksicht leiten lassen: 1. Durch die Rücksicht auf das Subject des Unterrichts, oder den Zögling — und dies ist die psychologische Seite des Unterrichts, welche vor allem den Lehrling für den Lehrstoff empfänglich zu machen sucht; und 2. durch die Rücksicht auf das Object des Unterrichts oder auf die Natur des Lehrstoffes — und dies ist die logische (systematische) Seite des Unterrichts, welche vor allem den Lehrstoff für den Lehrling zuzubereiten bestrebt ist. Bei dem elementaren Unterrichte herrscht entschieden der erstere, beim akademischen der letzte Standpunkt vor. Bei dem Kinde muss der psychologische Standpunkt entschieden festgehalten werden, weil dasselbe geistig noch allzuwenig entwickelt ist, um die oft sehr verwickelten logischen Verhältnisse des Lehrstoffes, den man ihm beibringen will, zu fassen. Hier tritt die Nothwendigkeit ein, sich auf den psychologischen Standpunkt des Kindes herabzulassen. Durch den Mangel an Berücksichtigung dieses Standpunktes entstehen die bedeutendsten Verstöße gegen die Methode, wie wenn z. B. ein Elementar- oder Mittelschullehrer den Unterricht ohne Rücksicht auf die noch unentwickelte Fassungskraft der Schüler nach Art akademischer Vorträge einrichten wollte. Der Lehrer berücksichtigt den psychologischen Standpunkt des Schülers, wenn er demselben nicht die fertige Wissenschaft vorlegt, sondern denselben nach und nach in dieselbe einführt, wie es eben seiner, des Schülers, Fassungskraft angemessen ist. Auf dem akademischen Standpunkte wird die didaktische Methode zur wissenschaftlichen; auf dem elementaren weicht sie dagegen von dem strengen Gange der Wissenschaft mehr oder weniger ab, indem sie sich zum Kinde herablässt und den systematischen Gang mannigfach abändert, wie es eben der Fassungskraft des Schülers am besten entspricht. Das Lehrverfahren (didaktische Methode) ist ein zweifaches, ein inneres, wenn es sich um die Anordnung der an den Schulen hervorzubringenden Erkenntnisse handelt, wobei wieder die zwei Momente des Lehrlings und des Lehrstoffes als subjectives und objectives Moment in Betracht kommen — und ein äußeres, wenn es sich um die Formen des geselligen Verkehrs handelt, in welchen der Lehrstoff von dem Lehrer in den Lehrling herangebracht werden soll. Das innere Lehrverfahren ist der Lehrgang, den man bisweilen auch die Lehrmethode im e. S. nennt; das äußere Verfahren ist die Lehrform. Der Lehrgang ist mit Rücksicht auf den Lehrling dogmatisch (fertige Mittheilung) oder genetisch (allmälige Entwickelung) — mit Rücksicht auf den Lehrstoff analytisch (Fortgang vom Ganzen zu den Theilen) oder synthetisch (Fortgang von den Theilen zum Ganzen). Die Lehrform gestaltet sich nach den verschiedenen Anordnungen des Wechselverkehrs zwischen Lehrer und Schüler als deiktische, monologische, katechetische, dialogische Lehrform. Das Eingehendere über die verschiedenen Arten des Lehrverfahrens ist unter den betreffenden Schlagwörtern, insbesondere in den Artikeln: Lehrmethode, Lehrgang, analytische, synthetische, genetische Methode. An dieser Stelle geben wir nun in nebenstehender Tabelle eine Gesammtübersicht der verschiedenen Methoden.

Milde. Vincenz Eduard Milde (1777—1853), der nachmalige Erzbischof von Wien, einer der bedeutendsten Pädagogen Österreichs, ist in Brünn geboren, widmete sich gegen den Willen seines Stiefvaters der Theologie und war trotz seiner fortwährend

schwächlichen Gesundheit ununterbrochen geistig thätig. Bald erkannte man in ihm den thätigen Denker und übertrug ihm 1823 den Bischofsitz in Leitmeritz und später in Wien, wo er 1853 als solcher starb. Seine Bedeutung liegt in seinem pädagogischen Hauptwerke: „Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauch der öffentlichen Vorlesungen, dessen I. Theil 1811, und dessen II. 1813 erschien; es erhielt drei Auflagen und wurde 1877 von F. Tomberger neu herausgegeben. Dasselbe ist durchgehends auf psychologischer Grundlage aufgebaut, indem bei Milde die Erziehung auf eine Cultur der Seelenvermögen hinausläuft, welche man im Geiste der älteren Psychologie als reale, selbständig waltende Mächte betrachtete. Demgemäß zerfällt es in vier Abschnitte, wovon der erste der bürgerlichen Erziehung, die drei folgenden der Ausbildung der drei Grundvermögen der Seele, nämlich des Erkenntnis-, Gefühls- und Begehrungsvermögens mit ihren mannigfachen Untervermögen gewidmet ist. Läßt sich auch dieses Princip weder vom Standpunkte der neueren, exacten Psychologie, noch von jenem der Einheit der Persönlichkeit heutzutage mehr aufrechthalten, so zeigt sich dennoch in dem ganzen Buche eine reiche pädagogische Einsicht und Erfahrung. „Nirgends ist Überspanntheit, Einseitigkeit und Vorurtheil zu erblicken. Die Sprache ist natürlich, der Gedanke licht und klar, überall gibt sich neben dem erleuchteten Verstande ein warmes Gefühl zu erkennen." Diese Eigenschaften machen es erklärlich, dass dasselbe zu einer Zeit, wo in Österreich jedes höhere, daher auch jedes pädagogische Streben unter der Herrschaft der „politischen Schulverfassung" (s. d.) völlig darniederlag, als eine Fundgrube pädagogischer Weisheit angesehen wurde. Heutzutage erscheint es durch die auf exacter Psychologie ruhende moderne Pädagogik vielfach überholt.

Mitgefühl, sympathetisches Gefühl, ist jenes Gefühl, welches entsteht bei der Wahrnehmung eines fremden Gefühls und welches dem wahrgenommenen Gefühle dem Tone nach gleich ist. Je nachdem das fremde Gefühl Lust oder Leid war, wird das Mitgefühl entweder Mitfreude oder Mitleid sein. Fremde Gefühle sind nämlich einer physiognomischen Äußerung in Mienen und Geberden fähig. Lust und Leid kündigen sich äußerlich in dem leuchtenden oder getrübten Auge, in der gehobenen oder gedrückten Haltung des Körpers, im Ausdrucke des Gesichts und in der Sprache an. Nehmen wir auf diese Art ein fremdes Gefühl wahr, so können wir dabei nicht leicht gleichgiltig bleiben; wir versetzen uns vielmehr in das fremde Ich hinein, wir fühlen mit. Dies wird desto leichter gelingen, je gleichartiger das Bewusstsein des fremden Individuums dem unserigen ist. Wir sympathisieren daher am leichtesten mit Verwandten, Altersgenossen, Landsleuten u. s. w. — In das Mitgefühl mischt sich jedoch unwillkürlich die Reflexion auf den eigenen Zustand ein, welche das Mitgefühl nicht selten zu einem gemischten Gefühle macht, indem sich dem Mitleid die Freude über die Unverschuldheit des eigenen Ich, der Mitfreude die Betrübnis über den eigenen minder glücklichen Zustand beigesellt. Treten diese begleitenden Gefühle in den Vordergrund, so können sie sogar das Mitgefühl ersticken und es in ein **Gegengefühl** (antipathisches Gefühl) verkehren. In der That geschieht es bisweilen, dass der Mensch bei Wahrnehmung fremder Gefühle in ein dem Tone nach entgegengesetztes Gefühl versetzt wird, dass er also bei fremder Freude trauert, bei fremder Trauer sich freut. Im ersteren Falle entsteht der **Neid**, welcher der Mitfreude, im letzteren die **Schadenfreude**, welche dem Mitleid entgegengesetzt ist. — Das Mitgefühl ist insofern wichtig, als es die Brücke bildet zum Wohlwollen (der Liebe), welches den Schwerpunkt der moralischen Ideen bildet. Das Gegengefühl, obwohl nicht immer absolut verwerflich (wer wird sich z. B. nicht freuen, wenn ein Heuchler entlarvt in seiner Erbärmlichkeit dasteht?), ist doch ein für die Sittlichkeit gefährlicher Zustand, weil es leicht zum Übelwollen und Hasse ausarten kann. Im allgemeinen ist Mitleid häufiger im Leben anzutreffen als Mitfreude. Diese ist das Zeichen eines edlen, über

niedrige Neigungen erhabenen Gemüthes, sowie Schadenfreude das Zeichen eines in hohem Grade verdorbenen Herzens ist. Deshalb muss man sich hüten, Schadenfreude im Herzen des Kindes zu dulden und mit sich aufwachsen zu lassen. Kinder, welche ein Vergnügen daran zeigen, Maikäfern und Schmetterlingen Füße und Flügel auszureißen, obwohl sie wissen, dass diese Thiere dabei empfinden, zeigen schon ein verdorbenes Herz. Was sie klein mit hilflosen Thieren thun, werden sie groß mit Menschen thun, wenn sie dazu Kraft und Gelegenheit finden. Der Neid ist nicht so verwerflich, wie die Schadenfreude; denn er findet eine Entschuldigung in der Reflexion auf den eigenen, vielleicht minder glücklichen Zustand, und kann ein Sporn werden, denselben durch erhöhte Thätigkeit zu verbessern. In der Form der Rivalität oder des Wetteifers können die niederen Grade des Neides in der Erziehung selbst Gutes stiften, wie denn überhaupt vieles Große in die Weltgeschichte aus Antrieben des Neides herangieng. (Der welthistorische Neid des Themistokles.) Dessenungeachtet bleibt der Neid eine häßliche, verwerfliche Leidenschaft, welche der Erzieher im Herzen des Zöglings keineswegs darf aufkommen lassen.

Mnemonik, Mnemotechnik, Gedächtniskunst. Als eine Äußerung des ingeniösen Gedächtnisses (s. d.) findet sie insbesondere dort Anwendung, wo zwischen den zu merkenden Vorstellungen kein natürliches Band besteht, die Verknüpfung also auf eine mehr künstliche Weise hergestellt werden muss. Da zwischen einem Begriffe und einer Zahl kein natürliches Band besteht (Napoleon I. hätte ebenso gut 1770 als 1769 geboren sein können), so empfiehlt sich die Gedächtniskunst insbesondere in ihrer Anwendung auf Zahlen. Die neuere Mnemotechnik, welche durch Otto Reventlov begründet und durch Hermann Kothe weiter geführt wurde, verwandelt die Zahlen in Wörter und Begriffe nach folgendem leicht zu behaltenden Schema:

0	1	2	3	4
l. z.	d. t.	n. v.	m. w.	q. r.
5	**6**	**7**	**8**	**9**
c. s. ss. sch. ch.	b. p.	p. ph. pf.	h. j.	g. k. ck. ch. c.

Um sich eine Jahreszahl zu merken, die sich auf eine geschichtliche Thatsache bezieht, muss diese Zahl zunächst nach der vorstehenden Tabelle in ein Schlagwort verwandelt werden, dessen erste drei Mitlaute (Selbstlaute bleiben unberücksichtigt) die auf einanderfolgenden Ziffern dieser Zahl bedeuten, jedoch mit Außerachtlassung der Tausende, die sich von selbst verstehn. Alsdann wird dieses Schlagwort mit der Begebenheit, auf die es sich bezieht, in Zusammenhang gebracht. Für 1525 als die Jahreszahl des Bauernkrieges hat man das Schlagwort: „Sensenmann"; für 1643 als die Jahreszahl der Erfindung des Barometers dient das Wort „Barometer" selbst; für das Sterbejahr Karls des Großen 814 hat man das Schlagwort „Hüter" (des Reiches Mehrer und Hüter), während man sich früher diese Jahreszahl durch die Ähnlichkeit der Ziffern 8, 1, 4 mit Sanduhr, Speer und Pflug als Tod, Krieg und Friede einprägte. Für die Einwohnerzahl Asiens: 641 Millionen gilt das Schlagwort: „Paradies". Bei den neueren Daten wird auch das Jahrhundert als bekannt vorausgesetzt, so dass das Schlagwort nur die zwei letzten Ziffern angibt. So hat man für die französische Revolution 1789 das

Schlagwort „Jakobiner", für Napoleon I. Lebensdauer 1769—1821 die Worte: „Beginn — Ende". — Ein anderes mnemonisches Mittel ist die bildliche Vertheilung der einzelnen Glieder der zu merkenden Reihe an bestimmte Örtlichkeiten (Gedächtnisstationen), an denen sie durch Association haften, wie wenn ein Kanzelredner die einzelnen Theile seiner Predigt an die einzelnen Altäre der Kirche anknüpfen möchte. Um Wörter einer fremden Sprache zu behalten, sucht man ein dem Fremdworte möglichst ähnliches Wort der Muttersprache auf und bringt es durch Association mit dem Fremdworte in Verbindung. Um ros = Thau zu behalten, denke man an die Rose, die sich mit Thau bedecket; um spina = Dorn zu merken, denke man an Spinne, welche durch die Zwischenbegriffe: Insekt, Stachel leicht an Dorn erinnert. Wenn die künstlichen Hilfen (die mnemonischen Schlagwörter), durch welche das Gedächtnis hiebei allerdings mehr belastet wird, nicht allzu weit hergeholt sind, so dass sie sich mit Leichtigkeit einstellen, so leistet die Mnemotechnik für das Merken von Zahlen in der Geschichte, Geographie, Statistik, Physik sehr erhebliche Dienste und würde eine größere Beachtung von Seite der Schule verdienen, als ihr bis nun gezollt wurde.

Literatur: Chr. Kästner, Briefe über die Mnemonik. 1828. — Hermann Kothe, Lehrbuch der Mnemonik oder Gedächtniskunst. Hamburg 1848. — Derselbe, Wörterbuch zur Mnemotechnik. — Derselbe, Anwendung der Gedächtniskunst auf die Geographie. Wesel 1848. — J. B. Montag, Katechismus der Gedächtniskunst. Leipzig. — Carl Otto Reventlov, Lehrbuch der Mnemotechnik nach einem durchaus neuen, auf das Positive aller Disciplinen anwendbaren Systeme. Stuttgart und Tübingen 1847 — Wilh. E. Schram, Lehrbuch der Mnemonik. Brünn.

Modalität, eine der 4 Kategorien der Kantischen Tafel der Urtheile (s. d.). Modalität ist nach Kant das Verhältnis des Urtheils zum urtheilenden Verstande, Möglichkeit, Wirklichkeit, Nothwendigkeit sind Modalitäten der Satzung, welche „zum Inhalte des Urtheiles nichts beitragen", sondern nur den Wert der Copula angeben. Jedes Urtheil an sich ist ein assertorisches. Es wird problematisch, wenn es ebensowohl denkbar ist, wie sein Gegentheil; apodiktisch, wenn sein Gegentheil nicht denkbar ist. Zwischen beiden stehen die assertorischen Urtheile in der Mitte, welche ohne Beziehung auf ein mögliches Gegentheil als einfach bestehend gedacht werden. Die Unterschiede der Modalität gehören streng genommen nicht in die Logik, da diese nur assertorische Urtheile kennt, in denen einem bestimmten Subjecte ein bestimmtes Prädicat zu- oder abgesprochen wird. Die Modalitätsunterschiede haben nicht eine logische, sondern eine psychologische und metaphysische Bedeutung. Denn sie beziehen sich nicht auf den Inhalt des Urtheiles selbst, sondern auf die Art und Weise der Satzung desselben von Seite des urtheilenden Bewusstseins, dem das Urtheil je nach seiner subjectiven Verfassung nicht allein als nothwendig, wirklich oder möglich erscheinen, sondern als mit allen möglichen Graden von Wahrscheinlichkeit behaftet vorkommen kann, welche Betrachtung offenbar über das Gebiet der formalen Logik hinausgeht.

Montaigne. Michel de Montaigne (1533—1592), nach der langen Geistesnacht des Mittelalters der erste Mann, der für Befreiung des Geistes von den Fesseln der Autorität eintrat; der erste selbständige Denker, der an die Stelle der Gelehrsamkeit die Aufklärung, an die Stelle des Formalismus den Realismus, an die Stelle des Aristoteles die Natur in ihre Rechte einsetzen will. Er wurde auf dem Schlosse Montaigne in Perigord geboren und genoss von Seite seines Vaters, der eine Zeitlang Maire von Bordeaux war, eine ebenso eigenthümliche als sorgfältige Erziehung. Er berichtet uns selbst darüber Folgendes: „Ehe ich entwöhnt war und sich meine Zunge löste, gab mein

Vater mich einem Deutschen in Pflege, der später als berühmter Arzt in Frankreich gestorben ist. Dieser kannte unsere Sprache nicht, war aber dafür mit dem Lateinischen desto besser vertraut. Mein Vater hatte ihn eigens kommen lassen und besoldete ihn gut. Dieser hatte mich beständig unter den Händen. Zugleich waren zwei andere weniger gelehrte neben ihm angestellt, die mich nicht aus den Augen ließen und jenen ablösten. Alle sprachen mit mir keine andere Sprache als Lateinisch. Für die übrigen Hausgenossen war es eine strenge Vorschrift, dass niemand mit mir anders als Lateinisch sprach, wovon alle einige Brocken gelernt hatten, um mit mir plaudern zu können. Alle machten darin erstaunliche Fortschritte; mein Vater verstand genug Lateinisch, um mich zu verstehen, desgleichen die Diener, die um mich waren. Am Ende wurden wir solche Lateiner, dass es eine Rückwirkung auf alle Dörfer in der Umgegend verursachte, wo noch heute für Handwerker und Werkzeuge lateinische Namen in Gebrauch sind." „Auf diese Art habe ich," fährt er fort, „bis zu meinem sechsten Jahre ebensowenig ein Wort Französisch als Arabisch gehört und ohne Kunst, ohne Buch, ohne Grammatik oder Sprachlehre, ohne Schläge, ohne Thränen ein so reines Latein gelernt, wie mein Lehrer es wusste, denn ich hatte es weder vermengen noch verändern können." Auch das Griechische und Französische erlernte er auf ähnliche Weise. In seinem 10. Jahre kam er in das Collegium zu Bordeaux, wo N. Grouchi, G. Buchanan und M. A. Muret seine Lehrer waren und mit 13 Jahren hatte er seine Schulstudien beendigt. Für die ängstliche Sorgfalt, die der Vater für die Erziehung seine Sohnes verwendete, spricht der Umstand, dass er denselben Morgens durch Musik wecken ließ, damit ein plötzliches Aufwecken seinem Gehirne nicht schade. Nachdem Montaigne einige Zeit öffentliche Ämter bekleidet und seine Lebensanschauungen durch Reisen in Deutschland, der Schweiz und Italien erweitert hatte, zog er sich vollständig ins Privatleben zurück, und bezog sein väterliches Schloß, welches in dem Bürgerkriege von den Liguisten geplündert worden war, während er selbst von deren Gegnern verfolgt wurde. In der letzten Zeit seines Lebens litt er viel durch ein heftiges Stein- und Nierenübel, starb aber mit der Ruhe eines Weisen. Er hinterließ uns in seinen im Jahre 1580—1588 zu Bordeaux erschienenen „Essays" (Versuche)*) eine Art psychologischer Memoiren, in den er sich über sich selbst, über die Welt, über Religion und Erziehung und über verschiedene philosophische Dinge

*) Les essays de Michel Seigneur de Montaigne. Avec des notes par Pierre Coste. Paris 1725. 3 vol. Viele andere Ausgaben. Deutsche Uebersetzung von Bode: Michael Montaignes Gedanken und Meinungen. Berlin 1793. Maßgebend für seine pädagogischen Ansichten ist das 24. und 25. Capitel.

in eben so geistreicher als origineller und bahnbrechender Weise ausspricht, so dass man diese Schrift, welche mehr eine geistreiche Unterhaltung als eine gelehrte Arbeit ist, mit Cardinal du Perron „das Brevier aller verständigen Leute“ nennen kann und dass viele seiner Ansichten erst in neuester Zeit zur vollen Geltung gelangt sind.

Was nun seine pädagogischen Anschauungen betrifft, so wendet er sich sehr scharf gegen die damalige, auf bloße Büchergelehrsamkeit hinzielende Unterrichtsweise. Bei dieser Unterrichtsweise, meint er, ist es kein Wunder, wenn „weder die Lehrer noch die Schüler für die Verhältnisse des Lebens geschickter werden. Denn in der That, alle Sorge und alle Ausgaben unserer Eltern gehen nur dahin, uns den Kopf mit Wissenschaft auszustaffieren; ob auch mit Urtheilsfähigkeit und Tugend, daran denkt man nicht. Wir arbeiten bloß, das Gedächtnis zu füllen und lassen die Einsicht und das Herz leer. Wir wissen zu sagen: „Cicero hat so gesprochen“, „Platon hat dies gethan“, „dies sind die Worte des Aristoteles“; aber was sagen wir selbst? wie urtheilen wir? was thun wir? Jenes kann ein Papagei so gut wie wir“. „Was hilft es uns, den Magen mit Fleisch anzufüllen, wenn wir es nicht verdauen, wenn es sich nicht in uns umgestaltet, um uns zu nähren und zu stärken? Wir stützen uns zu sehr auf fremde Arme, so dass wir die Kraft unserer eigenen völlig erschlaffen lassen.“ — Er kehrt sich weiter gegen die einseitige Betonung der sprachlichen Bildung. „Der wahre Spiegel unserer Reden ist unser Leben. Einem Menschen, der ihn fragte, warum die Lacedämonier die Gebote der Tapferkeit nicht aufschrieben und ihrer Jugend zu lesen gäben, antwortete Zeuxidamas: Weil sie sie an Thaten, nicht an Worte gewöhnen wollen. Man vergleiche nun mit diesem Manne einen von den lateinischen Schülern nach 15 oder 16 Schuljahren, der so viel Zeit daran gewandt hat, einfach sprechen zu lernen. Jetzt schwatzt die Welt nur, und ich habe nie einen Menschen gesehen, der nicht eher mehr als weniger spräche, als er soll. Unser Schüler soll nur mit einer gehörigen Kenntnis der Dinge versehen sein, dann werden ihm die Worte nur zu reichlich zufließen, er wird sie zwingen, wenn sie ihm nicht folgen wollen. Ich halte dafür — und Sokrates bestätigt es — wer im Geiste eine lebendige und klare Vorstellung hat, der gibt ihr Ausdruck: wenn er stumm ist, tanzt oder spielt er sie.“ — Die Erziehung soll ferner nach Montaigne die Richtung auf das Praktische, insbesondere auf das Ethische nehmen. „Mein Schüler wird seine Lection nicht sowohl auffagen, als ausüben, er wird sie in seinen Handlungen wiederholen; in seinen Unternehmungen wird sich zeigen, ob er Klugheit besitzt; in seinem Benehmen, ob Güte und Gerechtigkeitsgefühl; in seinen Reden, ob Urtheil und Geschmack; in Krankheit, ob Energie; im Spiel, ob Bescheidenheit; in seinen Leidenschaften, ob Mäßigung; in seinem Haushalt, ob Ordnungsliebe; in seinem Geschmack, ob es ihm einerlei ist, dass man ihm Fisch oder Fleisch, Wein oder Wasser vorsetzt.“ Der Gewinn, den uns das Studium bringt, soll darin bestehen, dass wir weiser und besser werden. Der Grundfehler unserer Erziehung liegt im Überschätzen des Intellectuellen und Vernachlässigen des Ethischen, in Betonung der Gedächtnisübungen und in Hintansetzung des Nützlichen. Wenn unsere Seele nicht eine bessere Richtung durch das Studieren erlangt, wenn wir dadurch nicht ein gesünderes Urtheil erhalten, so möchte mein Zögling seine Zeit meinethalben mit Ballschlagen hingebracht haben; dadurch hätte sein Körper wenigstens an Stärke zugenommen. Man sehe ihn nach soviel verbrachten Jahren von Universitäten kommen: Wer ist ungeschickter als er, zu Geschäften angestellt zu werden? Was sich am meisten an ihm herausstellt, ist, dass ihn Latein und Griechisch dümmer gemacht haben, als er war, da er von Hause weggieng. Er sollte mit genährter voller Seele zurückkommen, aber er hat sie nur aufgeblasen.“ — Deshalb ist er auch für eine Beschränkung des systematischen Unterrichts, und für Ersetzung desselben durch Umgang und Erfahrung. „Nur die ersten 15

oder 16 Jahre seines Lebens kann man der Erziehung widmen, der Rest ist zum Handeln nöthig. Und deshalb wollen wir eine so kurze Zeit zu den nöthigsten Unterweisungen anwenden. Alles übrige ist Missbrauch; fort mit allen dornigen Spitzfindigkeiten der Dialectik, durch die unser Leben nicht besser wird; wählt die einfachen Lehren der Philosophie, wählt sie richtig aus und behandelt sie zweckmäßig" — und zwar nicht bloß in der Schule, sondern an allen Orten und zu allen Zeiten; Zimmer und Gärten, Tisch und Bett, Einsamkeit und Gesellschaft, Früh, Abends und zu allen Stunden; jeder Ort bietet Gelegenheit zum Lernen. Ich will, dass die ganze große Welt das Buch meines Zöglings sei. Reisen und Besuch fremder Länder sollen dazu dienen, seine Erfahrungen zu erweitern.

Montaigne verlangt ferner Berücksichtigung der Individualität und zieht deshalb den Einzelunterricht im Hause dem Massenunterrichte auf Schulen vor. Wie Locke und Rousseau gibt er seinem Zöglinge einen Hofmeister. „Wenn nach heutiger Gewohnheit gewisse Erzieher sich unterfangen, einer Menge Kinder von höchst verschiedenen Geistesfähigkeiten und Gemüthsarten denselben Unterricht zu geben und sie ganz gleich zu erziehen, so ist es kein Wunder, wenn sich unter dem ganzen Haufen kaum zwei oder drei finden, die noch einigermaßen gute Früchte dieser ihrer Zucht bringen." — Auf das entschiedenste tritt Montaigne für eine freie Auffassung des Lehrstoffes im Gegensatze zur starren, gedächtnismäßigen Aneignung desselben in die Schranken. „Der Zögling soll alles prüfen und seine Weltanschauung, frei von jeder Dahingabe an die Autorität, selbst auf dem Wege des Zweifels und der überlegenden Auswahl sich bilden. So wie die Bienen zwar die Blumen plündern, aber aus ihrer Beute nicht Majoran und Thymian, sondern Honig machen, so soll sich der Zögling aus den fremden, in sich aufgenommenen Meinungen durch selbständiges Urtheil die eigene Überzeugung heranbilden. Der Hofmeister lasse den Zögling ebenso wenig auf ein Princip des Aristoteles, als auf ein Princip Epicurs oder der Stoiker schwören. Er lege ihm die Verschiedenheit der Meinungen vor; kann er darunter wählen, um so besser, wo nicht, so mag er zweifeln. Wahrlich, wir machen unsern Zögling dadurch knechtisch und schüchtern, dass wir ihm nicht die Freiheit lassen, etwas auf eigene Hand zu thun."

Im Gegensatze zum Cultus des Lateinischen und Griechischen betont Montaigne das Studium der Muttersprache. „Ich würde erstlich meine Muttersprache und die Sprache meiner Nachbarn, mit denen ich gewöhnlich den meisten Verkehr habe, gut wissen wollen. Es ist allerdings etwas Feines und Großes um das Griechische und Latein; nur kauft man es gar zu theuer. Man muss es ohne Grammatik oder Regeln, ohne Ruthe und ohne Thränen — durch Umgang lernen, indem kein anderes Wort, als Latein &c. in der Umgebung gesprochen wird" — ein Verfahren, welches seinem eigenen Bildungsgange entnommen ist, für todte Sprachen aber unpassend erscheint. Seiner Zeit weit vorauseilend, tritt Montaigne für die gebührende Rücksichtnahme auf die leibliche Erziehung in die Schranken. „Es ist aber nicht bloß eine Seele, nicht bloß ein Körper, den man erzieht, sondern ein Mensch. Aus dem müssen wir keine zwei machen. Die Seele unterliegt der Anstrengung, wenn der Leib ihr nicht beisteht; sie hat zu viel zu thun, wenn sie zwei Ämtern vorstehen soll. Ich werde bei meinem Bücherlesen oft gewahr, dass meine Meister in ihren Schriften in manchen Fällen das für Größe der Seele und Stärke des Geistes ausgeben, was eigentlich mehr von der Dicke der Haut und der Härte der Knochen abhängt." Daher ist er auch für strenge körperliche Abhärtung. Montaigne war auch der Erste, der sich gegen die Brutalitäten der Prügelpädagogik mit Entschiedenheit ausspricht. „Unsere Schulen," sagt er, „sind wahre Kerker der gefangenen Jugend; man hört darin nur Geschrei von gestraften Kindern und zorntrunkenen Lehrern. Eine nichtswürdige und verderbliche Methode. Wie viel passender wären ihre Schulstuben mit Blumen

und munterem Grün geschmückt, als mit blutigen Ruthenstückchen. Ich würde sie mit den Bildern der Freude, der Munterkeit, Floras und der Grazien ausmalen lassen, wie es der Philosoph Speusippus in seiner Schule that. Was ihnen nützt, soll auch ihre Lust sein: dem Kinde muss man die nützliche Nahrung mit Zucker, die schädliche mit Galle bestreichen." — So erscheint Montaigne in mehrfacher Beziehung als der erste Mauerbrecher einer in verrotteten Traditionen versunkenen Zeit, und zugleich als Herold einer neuen, alle Lebensverhältnisse vor ihr Tribunal ziehenden emancipativen Weltanschauung. Er ist einer der gefährlichsten Gegner der mittelalterlichen Scholastik, der Begründer des französischen Skepticismus — zugleich das erste Glied in der langen Reihe jener Geisteskämpfer, welche an dem Ausbaue der heutigen realistischen Weltanschauung gearbeitet haben — einer Reihe, die sich von ihm über Baco v. Verulam, Hobbes, John Locke, J. J. Rousseau und La Mettrie bis auf die Gegenwart hinzieht.

Literatur: M. M. Montaigne, Ansichten über Erziehung der Kinder. Bearbeitet von Karl Reimer. 2. Aufl. Leipzig 1878. — Auswahl pädagogischer Stücke aus M.s Essays. Uebersetzung von E. Schmid, Langensalza.

Nationalität und nationale Erziehung. Muttersprache. Die Nationalität als natürliche, dauernd angelegte Eigenart des Menschen ist als Blutsgemeinschaft durch gleiche Abstammung eine physische, als Ortsgemeinschaft und Landsmannschaft in Folge territorialer Zusammengehörigkeit (Einheit des Vaterlands) und gemeinsamer Schicksale eine geographisch-historische — und endlich als Spracheinheit eine sprachliche oder linguistische. Die physische Nationalität ist der Inbegriff von Menschen, in deren Adern das nämliche Blut fließt, durch eheliche Verbände allerdings mehr oder weniger mit fremden Elementen vermengt. Sie entwickelt sich aus der Familie, welche die engste und innigste Menschengemeinschaft ist als Verwandtschaft und Schwägerschaft, indem sich die Familie allmählich in der Sippe, das Geschlecht, den Stamm, die Race erweitert, und in eben dieser Folge auch an Innigkeit des Massenzusammenhanges einbüßt. Die physische Nationalität ist keine bloße Fiction, sie bedeutet eine gewisse Gemeinsamkeit des Angeborenen, worauf Anlage, Körperconstitution, Naturell und Temperament beruhen. — Die geographische Nationalität hat eine ganz andere Grundlage. Die Gemeinschaftlichkeit des Territoriums, über welches eine Mehrheit von Menschen verbreitet ist, bedeutet für sie einen gemeinsamen Kreis sinnlicher Wahrnehmungen, welche in denselben constanten (räumlichen) Verbindungen zu einander stehen und eine compacte Basis für das Vorstellungsleben dieser Menschen abgeben. Das territoriale Volksthum äußert sich bei kleinen Territorien als Landsmannschaft, bei größeren als Provinzialismus und geographische Individualität, Steiermark zeichnet sich stark durch seinen Provinzialismus aus; Italien, Tirol und die Schweiz sind geographische Individualitäten. Wie die physische Nationalität aus der Familie, so entwickelt sich die geographische aus der Heimat, und büßt ihre Intensität desto mehr ein, über ein je weiteres Territorium sie sich ausbreitet. Das territoriale Volksthum spricht sich nirgends schärfer aus, als in den Bergen, weil die natürlichen Grenzen hier am schärfsten gezogen, die physikalische Eigenart des heimatlichen Territoriums am prägnantesten ausgedrückt ist. Daher das Heimweh des Tirolers, aber auch sein Ultramontanismus. Nach den Bergen kommen die Insel, die Küste, das Meer als prägnante territoriale Eigenthümlichkeiten mit scharf unterschiedenen Natureindrücken. Allein am mächtigsten erweist sich für die Gesellung des Menschen die sprachliche Nationalität, welche zugleich auf eine gewisse historisch-geographische Gemeinschaft zurückweist, da sie ein Territorium voraussetzt, worauf die Sprachgenossen geschichtlich ihre gemeinsame Sprache ausbildeten. Sie entwickelt

sich aus der heimatlichen Mundart allmählich bis zur Schriftsprache, der Trägerin des nationalen Geistes und der Bildung. Die Sprache ist, wie Schäffle bemerkt, „der Niederschlag derselben geistigen Entwickelungsgeschichte" . . . „Die symbolische (in Sprachzeichen fixierte) Capitalisirung der ganzen historischen Geistesarbeit, das äußere Symbol der geistigen Eigenthümlichkeit eines Volkes". Unter allen äußeren Mittel, in denen sich die Eigenart des öffentlichen Volkslebens physiognomisch ausdrückt, zeigt die Sprache die größte Plasticität und Bildungsfähigkeit, weil sie das unablegbare Kleid der Gedanken und das unmittelbarste Bindemittel des Menschenverkehrs ist. Nicht so wie sie essen und trinken, arbeiten und beten, bauen und politisieren, sondern wie sie reden — so sind die Menschen und Völker. Die Sprache, besonders die Muttersprache, zieht alle Eigenthümlichkeiten des Geisteslebens der sie Sprechenden an sich, und begründet in dem der Übersetzung unzugänglichen Theile ihres Baues ein so tiefes Verständnis unter den Sprachgenossen, dass ihnen, besonders wenn sie auf den unteren Culturstufen stehen, jeder andere Sprachklang als etwas Fremdes vorkommt, geeignet wohl, das äußere, nothwendige Verständnis zu vermitteln, allein unfähig, mit der vollen, magischen, und unsagbaren Gewalt der Muttersprache unmittelbar zum Herzen zu dringen. Erst, wenn man verschiedene Sprachen mit ihren specifischen Eigenthümlichkeiten kennen lernt, erweitert sich das Verständnis auch für das Fremdartige und wird man auf eine gewisse kosmopolitische Höhe gehoben, obwohl man sich selbst auf dieser Höhe dem Einflusse des süßen Mutterlautes nie ganz entziehen kann. Die Schriftsprache in ihrer Klanglosigkeit und grammatischen Reinheit steht dem gesprochenen Worte des Volksdialectes schon bedeutend nach, weil sie der feineren Nuancirung individueller Seelenzustände keinen so weiten Spielraum läſst, wie die Mundart; weshalb selbst Dichter, die dem Volksthum recht nahe kommen wollen, die Schriftart mit der Mundart vertauschen. Allein selbst die Schriftsprache ist weder absolut unveränderlich, noch abgeschlossen in ihrer Entwickelung, wenn auch die letztere gleich der Bewegung des Stundenzeigers unsichtbar bleibt, und ist der jeweilige Zustand der Schriftsprache nur das Ergebnis eines Entwickelungsprocesses, in welchem sich das gesammte geschichtliche Leben der Nation spiegelt. Alle anderen Kundgebungen des nationalen Geistes, die politischen Einrichtungen, die ökonomische Ordnung, die Schöpfungen der Plastik, Malerei und Tonkunst tragen einen kosmopolitischen Charakter an sich, sie sind für jedermann da, weil jedermann sie versteht. Die Sprache ist das Allerheiligste des Volksgeistes, wer in diese geweihte Stätte der Nation eintreten will, muſs sich bis zu einem gewissen Grade nationalisiert haben. Wenn man daher von gewissen Seiten das Festhalten an der nationalen Eigenart des Volksthums als eitle „Sprachenthorheit" bezeichnen hört, so läuft diese Bezeichnung auf psychologischen Unverstand hinaus, so wie es die größte Absurdität ist, einem Volke in einem Athem die Freiheit schenken und die Nationalität nehmen zu wollen, d. h. es zu zwingen, nach fremder Façon selig zu werden. „In der Sprache einer gebildeten Nation wird der Hort seiner geistigen Natur gehütet. Unterdrückung der Sprache wird von jedem Volksgenossen so empfunden, als würde ihm die Zunge ausgerissen; nur rohe Gesellen können das letztere Verbrechen an einem ganzen Volke begehen." (Schäffle) — Als eine weitere Verbindung des socialen Volkskörpers könnte noch angeführt werden die politische Nationalität als Staatszusammengehörigkeit, deren Ideal der politische Einheitsstaat ist, und welche auf Gemeinschaftlichkeit des Rechtsschutzes, so wie auf der gleichen socialen Erziehung durch gemeinsame Gesetze beruht. „Kommt zur linguistischen auch die physische Nationaleinheit des Blutes und der Abstammung, die Einheit der historischen Tradition, eine natürliche geographische und volkswirthschaftliche Einheit, eine Nationalreligion oder Nationalconfession: so wird aus der fraglichen Bevölkerung die nach innen compacteste, nach außen exclusivste und sprödeste Nationalität werden. Doch kommen alle

Momente der Nationalität nur selten in einer solchen Vollzahl vor, und es genügt oft eines, in einem innigen Massenzusammenhange ein Volksthum zu erzeugen. So repräsentiert das jüdische Volk eine physische Nationalität, herbeigeführt durch Ausschluss der ehelichen Vermischung mit andern Stämmen; und obwohl ihm jede territoriale, politische, ja sogar jede ethnographische Gemeinschaft fehlt, hat es seine nationale Eigenart im Laufe der Jahrhunderte wunderbar zu erhalten gewusst. Die sprachverschiedene Schweiz hat eine durch die Segnungen weiser Gesetze und den Widerstand der Berge befestigte Nationalität. — Die genannten natürlichen Zusammenhänge laufen sämtlich von kleinlichen, beengenden Formen aus, um sich durch allmähliche Verschiebung ihrer Grenzen in den großen Organismus der Menschheit zu verlieren. Die Sippschaft, die Landsmannschaft, der locale Jargon und die Kirchthurmpolitik der Gemeinde haben sämmtlich etwas Bornirtes in sich, und suchen daher mit Recht in einem größeren Ganzen aufzugehen. Dieses Ganze ist das Volk, die Nation, die Gesellschaft. Höheren Geistern, wie einem Schiller oder Herder, wird auch diese Grenze zu eng, und sie dehnen daher die Kraftsphäre ihrer Genies über die ganze Menschheit aus, obwohl sie nicht vergessen, den Weg hiezu durch die Nation zu nehmen. Denn dies sollte man nicht vergessen, dass wahrer Patriotismus und wahrer Kosmopolitismus nicht Gegensätze sind, die sich ausschließen, sondern Bestimmungen, die sich ergänzen. — Jede Erziehung wird von selbst eine nationale sein, und sie wird es um so mehr sein, eine je größere Betonung der Zeitgeist auf nationale Bildung legt. Ihre Sorge in dieser Hinsicht muss dahin gehen, dass sie den Nationalcharakter des Volkes richtig auffasse, und dass sie über dem Nationalbewusstsein das allgemeine menschliche und ethische Bewusstsein nicht verliere, wie es heutzutage diejenigen thun, welche den Racenkampf predigen und Völkerkriege an der Tagesordnung der Weltgeschichte erhalten, unendlichen Jammer dadurch über die Menschheit ausgießend und ihre Culturzwecke ernstlich gefährdend. Wer die fremde Nationalität nicht ehrt, ist nicht würdig der eigenen. Man kann recht gut das Banner der Nationalität hochhalten, ohne die Bande der Solidarität der Interessen zu zerschneiden, welche die eine Völkerfamilie mit der andern verbinden. Wo also der Zeitgeist in dieser Richtung ein Übriges thut, wird es der Erziehung sehr wohl anstehen, Vernunft anzunehmen, und die volkswirthschaftlichen, culturellen und ethischen Interessen, welche allen Völkerstämmen gemeinsam sind, zu betonen. Hiemit wollen wir jedoch keineswegs einem nationalen Indifferentismus das Wort geredet haben, der heutzutage ebenso gefährlich wäre, wie vordem der religiöse, wenn auch aus anderen Gründen. Die Entwickelung des Individuums verlangt gebieterisch den Anschluss an das Ganze — „kannst Du selber kein Ganzes werden, als dienendes Glied schließ an ein Ganzes Dich an!" — Diesen Anschluss verlangen die Ideen des Rechtes und der Vollkommenheit; dann ist auch heutzutage noch der Solonsche Rath zu hören, in Zeiten hochgehender politischer Bewegung — und wann wären die Wogen derselben höher gegangen als jetzt — einer bestimmten Partei anzugehören. Wie nach der Darwinschen Lehre die extremen Thier- und Pflanzencharakter im Kampfe ums Dasein sich erhalten, während die Zwischenstufen aussterben, so dass der große Abstand zwischen dem Menschen und dem höchstentwickelten Thiere durch keine Übergangsform vermittelt wird: so haben auch im socialen Leben, für welches doch der Zögling erzogen wird, Mittelparteien keine Aussicht auf Bestand, und auch aus diesem Grunde wird es gerathen sein, seiner Erziehung die volle nationale Färbung zu geben, ihn jedoch vor aller Excentricität in dieser Richtung fernzuhalten. Die wahre nationale Erziehung wird diejenige sein, die sich auf geschichtliche Grundlage erhebt. Die Haupthebel der nationalen Erziehung von Seite des Unterrichts sind demnach das Studium der Geschichte, dann die Pflege der Muttersprache und die Beschäftigung mit den hervorragenden Werken der National-

literatur als desjenigen Schriftthums, welches unmittelbar aus dem nationalen Bewusstsein hervorgegangen ist, und welches sich nicht an einzelne Stände und Interessen, sondern an das ganze Volk wendet. Dazu kommen nationale Feste, volksthümliches Turnen, nationale Sitte und Gesetzgebung. Fichte hat durch seine Reden, Arndt durch seinen Gesang, Jahn durch sein System des Turnens, Freiherr von Stein durch seine volksthümlichen Einrichtungen das nationale Bewusstsein sehr gehoben. — Zum Schlusse wollen wir noch Momente anführen, in denen Diesterweg das Wesen der deutschnationalen Erziehung erblickt, und zwar: 1. Die Deutsche Erziehung darf den Charakter allgemeiner Menschenbildung nicht verleugnen. Der Deutsche ist Mensch, und er trägt vorzugsweise die Anlage zu allgemein menschlicher, universaler Bildung in sich. 2. Die deutsche Erziehung hat die Ausprägung des Allgemein-Menschlichen in nationaler Form anzustreben und alles fremdnationale Gepräge, besonders in früher Jugend, fern zu halten. 3. Die deutsche Erziehung begünstigt die individuelle Entwickelung, die Selbstthätigkeit, die Selbständigkeit, die Selbstbestimmung des Individuums. 4. Die deutsche Erziehung respectiert nicht nur die Individualität des deutschen Kindes, sondern auch die provinciellen Eigenthümlichkeiten und Stammverschiedenheiten, überordnet ihnen aber die Bezielung der nationalen Einheit. 5. Die deutsche Erziehung weckt das nationale Bewusstsein, das Gefühl für das Nationale führt zur Kenntnis der nationalen Schätze, weckt den Gedanken der nationalen Einheit, drängt daher die trennenden Unterschiede, die geschichtlichen wie die religiösen, zurück. 6. Die deutsche Erziehung arbeitet von Innen heraus, nicht von Außen hinein, sie dient dem Princip der Evolution. 7. Die deutsche Erziehung legt es im tiefsten Grunde auf die Entfaltung und Stärke des Gemüths, auf die Erweckung des lebendigen Interesses an dem Wahren und Guten und an den Gegenständen der Bildung an. 8. Die deutsche Erziehung legt den Hauptwert nicht auf ein Vielerlei von Kenntnissen, sondern auf die Bildung des Charakters, welche die körperliche Bildung mit einschließt. 9. Die deutsche Erziehung erfolgt in Zucht und Strenge, in Gehorsam und Pietät, in Anstrengung und Fleiß. 10. Die deutsche Erziehung ist eine Erziehung zur Einfachheit, Offenheit, Gradheit, Wahrhaftigkeit. 11. Die deutsche Erziehung ist eine Erziehung nach deutscher Art und Sitte. 12. Die deutsche Erziehung legt es auf Anbahnung lebenslang fortgehender Evolution des Jünglings an.

Literatur: Fichte's Reden an die deutsche Nation. — Diesterweg, Ausgewählte Schriften, Ausg. v. Langenberg, Bd. III, S. 174. — Dr. B. Kaßner. Die deutsche Nationalerziehung. Berlin, 1873. — Marquard, Ueber nationale Erziehung. Leipzig, 1872.

Natorp. Bernhardt Christian Ludwig Natorp (1772—1846), der bekannte Förderer des Gesangs und Gesangunterrichtes, wurde 1772 zu Werden an der Ruhr geboren, studierte die Theologie, befasste sich jedoch eifrig mit Pädagogik, weshalb er zum Schulinspector in Bochum ernannt wurde. Er machte es sich zur Aufgabe die Volksschule in Potsdam nach pestalozzischen Grundsätzen einzurichten und wirkte vorzüglich auf die Bildung der Lehrer; denn er gieng von dem Grundsatze aus, dass ein guter Lehrer auch eine gute Schule mache. Er beschäftigte sich meist mit der Methodik des Gesangunterrichtes und versuchte statt der Noten Ziffern zur Bezeichnung der Töne einzuführen. Dieses Ziffersystem musste jedoch bald dem Notensystem, welches viel mehr Anschaulichkeit bietet, weichen. Er gab eine „Anleitung zur Unterweisung im Singen" heraus; unter seinen pädagogischen Schriften verdient sein „Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde" und seine „kleine Schulbibliothek als literarischer Wegweiser für Lehrer und Volksschulen", welche viele Auflagen erlebte, besondere Beachtung. Er starb 1846 als Prediger und Oberconsistorialrath in Münster.

Naturalismus in der Erziehung ist jene pädagogische Grundansicht, welche die Naturgemäßheit als oberstes Erziehungsprincip anerkennt, d. h. dem Grundsatze huldigt, dass man bei der Erziehung vor allem der Natur zu folgen habe. Unter „Natur", welches Wort, nebenbei gesagt, zu den vieldeutigsten und unklarsten Ausdrücken der menschlichen Sprache gehört, versteht man hier das Reich der nach nothwendigen Gesetzen wirkenden Kräfte und ihrer Erscheinungen, im Gegensatze zum Bereiche der menschlichen Freiheit, die uns in den Thaten der Geschichte, in den Einrichtungen und Erscheinungen der Gesellschaft und in den Gebilden der Kunst entgegentritt; denn obwohl auch diese Erscheinungen und Gebilde durch Naturkräfte bewirkt werden, so geschieht es doch nicht ohne Mitwirkung der Menschenhand, also unter Dazwischenkunft des freien menschlichen Willens. Während dieser Wille den mannigfaltigsten Verirrungen unterliegt, ist es einleuchtend, dass die Natur als das Reich des Nothwendigen nicht irren, dass in derselben nichts Böses, ja nicht einmal etwas Schändliches oder Hässliches sein könne. (Naturalia non sunt turpia.) Daher wurde der Grundsatz, der Natur zu folgen (naturam sequi) zu allen Zeiten als ein Fundamentalsatz der Moral hochgehalten; daher wurde zu allen Zeiten an ein „Naturrecht" als den unbestrittenen Maßstab für Recht und Unrecht appelliert — und daher glaubten auch Erziehungstheoretiker nicht besser fahren zu können, als wenn sie die Grundsätze der Erziehung der unfehlbaren Natur entlehnten. Da sich die menschliche Gesellschaft mit ihren Verkehrtheiten, Thorheiten und Verbrechen, mit ihrem permanenten Kriegszustand, mit ihrer grausamen Unduldsamkeit und Bedrückung des Schwächeren durch den Stärkeren so wenig bewährt hat, liegt es sehr nahe, sich von derselben zur Natur zu flüchten. Nachdem das Princip der Naturgemäßheit schon von Wolfgang Ratich, Johann Amos Comenius u. A., in die Pädagogik eingeführt wurde, hat sich J. J. Rousseau (s. d.) demselben mit vollem Bewusstsein in die Arme geworfen, um dasselbe bis zu den letzten Consequenzen durchzuführen, so dass er geradezu alles Natürliche für gut, alles Gesellschaftliche für böse erklärt*) und die Methode der Erziehung dahin definiert, die Natur gewähren zu lassen. Aber auch in unseren Tagen kann man der Begeisterung für pädagogischen Naturalismus allerorts begegnen, so unter anderem im Munde Diesterwegs, also eines Mannes, der sonst das entgegengesetzte Princip der Culturgemäßheit vertritt, und der sich also vernehmen läßt: „Alles wahrhaft Große und Erhabene trägt den Charakter der Natürlichkeit und Einfachheit an sich. Wo man keine Natur findet, da findet man sicher Verzerrung und Unnatur. Die Natur ist redlich und wahr, wo und wie sie gefunden wird. Naturgenüsse sind die einfachsten, nachhaltigsten, edelsten. Was man unter verkünstelten Verhältnissen, fern von der Natur und in Verkennung ihrer Gesetze, verloren hat, findet man in ihr wieder: Gesundheit, Ruhe des Gemüths, Vertrauen zu Gott und Menschen. Und was vermag alle Kunst an einem Menschen, den die Natur nicht mit Anlagen und Begabung segnete? Sie muss das Beste thun, sie hat überall, wo ausgezeichnete Leistungen hervortraten, das Beste gethan. Das Naturgemäße ist das Vernünftige, das Unnatürliche oder Naturwidrige das Unvernünftige. Das wird ein großer Tag sein, an dem der Sieg über alle Unnatur sich entscheidet."

Die Haltlosigkeit dieser Grundansicht wurde schon durch die Philosophen Hegel und Kant aufgedeckt. Jener sagt: „Der Mensch ist nicht von Natur, was er sein soll. — Der Naturzustand ist der Stand der Roheit, Gewalt und Ungerechtigkeit". Und Kant: „Ob der Mensch von Natur moralisch gut oder böse ist? Keines von beiden, denn er ist von Natur gar kein moralisches Wesen; er wird dieses nur, wenn seine Vernunft sich bis zu den Begriffen der Pflicht und des Gesetzes erhebt. Man kann indessen sagen, dass er ursprünglich Anreize zu allen Lastern in sich habe, denn er hat Neigungen und In-

stincte, die ihn anregen, ob ihn gleich die Vernunft zum Gegentheile treibt". — — „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht. Es ist zu bemerken, dass der Mensch nur durch Menschen erzogen wird, durch Menschen, die ebenfalls erzogen sind." — Am schlagendsten hat jedoch die innere Unklarheit des Naturalismus erst in unseren Tagen der große englische Staatsmann und Denker John Stuart Mill aufgehellt, indem er sagt: „Die Menschen auffordern, sich nach den Naturgesetzen zu richten, wo sie doch keine anderen Kräfte besitzen, als welche ihnen die Naturgesetze verleihen, und wo es eine physische Unmöglichkeit für sie ist, das Geringste anders als in Gemäßheit eines oder mehrerer Naturgesetze zu thun, ist eine Absurdität. Was ihnen gesagt werden müsste, ist, welchen besonderen Naturgesetzes sie sich in einem besonderen Falle zu bedienen hätten. Denn obgleich jedes Verhalten Naturgesetzen entspricht, ist doch nicht jedes Verhalten auf die Kenntnis der Naturgesetze gegründet und darauf gerichtet, durch die intelligente Benützung derselben Zwecke zu erreichen. Nach Baco's Maxime können wir der Natur in einer Weise gehorchen, dass wir über sie gebieten. Wenn daher die nutzlose Vorschrift, der Natur zu folgen, in die Vorschrift verwandelt würde, die Natur zu studieren, die Eigenschaften der Dinge, mit denen wir zu thun haben, so weit diese Eigenschaften im Stande sind, einen bestimmten Zweck zu fördern oder zu beeinträchtigen, kennen zu lernen oder zu beachten, so wären wir bei dem ersten Principe jedes intelligenten Handelns oder vielmehr bei der Definition des intelligenten Handelns selbst, angelangt."*) Kurz gesagt, die Naturgemäßheit als regulatives Princip des menschlichen Verhaltens überhaupt und der Erziehung insbesondere, bezieht sich nur auf die Wahl der Mittel, die der Mensch zur Erreichung seiner Zwecke wählt, keineswegs aber auf diese Zwecke selbst. Die Erziehung soll naturgemäß sein, allein nur insoferne, als sie sich der besten natürlichen Mittel zur Erreichung jener Zwecke bedient, welche nicht die Natur, sondern die Vernunft angibt. Denn es ist leicht einzusehen, dass unsere Zwecke über die Natur hinausgehen, von ihr abweichen, ja derselben geradezu widerstreben. Suchen wir doch beständig die Natur anders, d. i. besser zu machen, als sie ist, indem wir sie unseren Zwecken dienstbar machen. „Alles Lob der Civilisation, der Kunst oder der Geschicklichkeit ist ebenso viel Tadel der Natur; ein Zugeständnis der Unvollkommenheit, an deren fortwährender Verbesserung und Milderung zu arbeiten die Aufgabe und das Verdienst des Menschen ist." Die Civilisation ist nichts als ein beständiger Krieg gegen die Natur und der Sittlichkeitszustand ein vollständiges Kehrbild des Naturzustandes. Die Natur zeigt uns, was wir nicht nachahmen dürfen, nämlich den egoistischen Kampf Aller gegen Alle, während die Vernunft das Gesetz des Wohlwollens und der Menschlichkeit predigt. Alle Gräuel der Weltgeschichte, alle Verkehrtheiten der Menschen sind naturgemäß; denn sie verstoßen gegen kein einziges Naturgesetz. „Fast Alles, was den Menschen, wenn sie es einander thun, den Tod durch den Strang oder Gefängnis zuzieht, thut die Natur alle Tage." Mord und Raub stehen fortwährend auf der Tagesordnung der Natur. „Die Natur pfählt Menschen, zermalmt sie, wie wenn sie aufs Rad geflochten wären, wirft sie wilden Thieren zur Beute vor, verbrennt sie, steinigt sie wie die ersten christlichen Märtyrer, gibt sie dem Hungertode preis, läßt sie erfrieren, tödtet sie durch das rasche oder langsame Gift ihrer Ausdünstungen und hat noch hundert andere scheußliche Todesarten in Reserve, wie sie die erfinderische Grausamkeit eines Nero oder Domitian nicht ärger zu ersinnen vermocht hätte." „Auch das Rauben betreibt die Natur im größten Umfange. Ein einziger Orkan zerstört die Hoffnungen eines Jahres. Ein Heuschreckenschwarm oder eine Überschwemmung verheert

*) „Alles ist gut, wie es aus den Händen des Urhebers der Dinge hervorgeht, alles ist entartet unter den Händen des Menschen." Anfang des Emil.

eine Gegend; eine geringfügige chemische Veränderung einer essbaren Wurzel bereitet einer Million Menschen den Hungertod. Die Wellen des Meeres ergreifen und eignen sich wie Banditen die Schätze des Reichen und die geringe Habe des Armen an, und fügen diesem Raube dieselbe Entblößung, Verwundung und Tödtung hinzu, wie ihre menschlichen Antitypen. Kurz, alles, was die schlechtesten Menschen gegen Leben oder Eigenthum begehen, verüben Naturkräfte im weitesten Maße." Und wollte man, wie es wohl so häufig geschieht, das Urbild der „ewigen Ordnung" in der Natur erblicken, so kann dagegen geltend gemacht werden, dass alle menschliche Anarchie mit ihren Kriegen und ihrer Schreckensherrschaft an Tod, Raub und Verwüstung von einem Orkan oder von der Pest weit übertroffen wird. — Daraus folgt, dass die Erziehung keine blinde Nachahmerin der Natur sein könne und solle. Deshalb hat sich auch Comenius, der vorzüglichste Vertreter des Princips der Naturgemäßheit darauf beschränkt, instinctartig einige Analogien zwischen der Natur und der Kunst überhaupt, sowie der Erziehungskunst insbesondere herauszugreifen, welche dem Erziehungsgeschäfte als Vorbilder zu dienen hätten.

Der Naturalismus in der Erziehung tritt aber auch auf als Cultur der natürlichen Anlagen. Die Erziehung, so wird hiebei geschlossen, kann nichts absolut Neues schaffen; sie kann nur dasjenige zur Entwicklung bringen, was die Natur an Fähigkeiten und Kräften in dem Zöglinge angelegt hat. So naturgemäß dieses Verfahren an und für sich ist, so muss hiebei doch in Betracht gezogen werden:

1. Dass die Zahl der Anlagen im weitesten Sinne genommen, eine so große ist, dass es keinem Erzieher beikommen kann, alle diese Anlagen an einem und demselben Individuum zur Entwicklung bringen zu wollen; 2. dass jede einzelne Anlage, z. B. das Gedächtnis, in den mannigfaltigsten Richtungen entwickelt werden kann; 3. dass die Anlagen eine verschiedene Rangordnung haben und eben deshalb in ungleichem Grade entwickelt werden müssen; so ist z. B. die Vernunft gewiss eine höhere Anlage als die Sinnlichkeit; so gebührt den höheren Sinnen eine sorgfältigere Cultur als den niederen; 4. dass die Anlagen strenge genommen nichts anderes sind, als der Ausdruck der abstracten Möglichkeit der Entwickelung des Menschen in dieser oder jener Richtung, und dass die neuere Psychologie die Anlagen keineswegs als etwas Ursprüngliches ansieht, sondern auf Formen der Wechselwirkung der Vorstellungen unseres Bewusstseins zurückführt. Selbst gewiegte pädagogische Schriftsteller treten für die Entwickelung sämmtlicher Anlagen eines jeden Menschen in die Schranken. Niemeyer (Grundsätze der Erziehung I, S. 199) stellt als obersten Erziehungsgrundsatz auf: „Wecke und bilde jede (?) dem Zögling als Menschen und als Individuum gegebene Anlage und Fähigkeit." Allerdings ergänzt er diesen Grundsatz sogleich durch einen zweiten: „Bringe Einheit und Harmonie in die Ausbildung jener Anlagen und Fähigkeiten durch deutliche Vorstellungen von ihrer naturgemäßen (?) Bestimmung und ihrem gegenseitigen Verhältnisse." Die Möglichkeit einer so allseitigen Ausbildung der Anlagen kann nur für die körperlichen und geistigen Grundkräfte des Menschen, nicht aber für die verschiedenen Fähigkeiten ihrer Anwendung auf besondere Gebiete zugestanden werden. Aufmerken, Behalten, Denken, Sprechen, Gehen, die Hände gebrauchen — dies muss ein Jeder können; allein niemand kann die Anlagen zur Baukunst, zur Arzneikunde, zum Lehramte, zur Musik, zum Tischlerhandwerk u. s. w., die er in sich trägt (denn er könnte ebenso gut Baumeister als Arzt, ebenso gut Lehrer als Tischler werden) alle gleichmäßig entwickeln. Also auch hier ist die Naturgemäßheit nur ein dienendes Princip, welches seine Bestimmung von einer höheren Instanz, nämlich der Vernunft erhält.

---

*) Ueber Religion.

Der Naturalismus in der Erziehung kann endlich als eine Bevorzugung des Instinctiven gegen das Erkünstelte auftreten. Der Instinct, wo derselbe auftritt, ist in der That eine Stimme der Natur, der folgend die Thiere in den verschiedenen Verhältnissen das Rechte treffen. Obzwar wir nun auch innerhalb der Menschenwelt Spuren und Reste des Instinctes, insbesondere bei Wilden, Kindern, Frauen, ja selbst bei genialen Köpfen antreffen, so muss man doch zugeben, dass sich bei dem Menschen der Instinct hinter die denkende Überlegung zurückzieht. Denn der Instinct beruht auf einer durch Vererbung begründeten Gleichmäßigkeit des Verhaltens unter gewissen sich gleich bleibenden Verhältnissen. (Siehe Instinct) Da jedoch die Lebensverhältnisse bei jedem einzelnen Individuum ganz eigenartig liegen, so hat der Instinct innerhalb der Menschenwelt nur eine sehr beschränkte Anwendung und bleibt der Einzelne nicht auf die Eingebungen desselben, sondern auf das eigene Urtheil, oder was allerdings das Häufigere ist, auf die individuellen Angewöhnungen und die socialen Sitten angewiesen.

Naturgemäßheit des Unterrichts. Dieser Grundsatz kann in zweifacher Bedeutung genommen werden. In der ersten objectiven Bedeutung sagt er: Gehe beim Unterricht so vor, wie die Natur überhaupt bei ihrem Wirken vorgeht. Die Natur achtet bei ihrem Schaffen auf die geeignete Zeit; sie bereitet sich den Stoff vor, bevor sie ihn formt; ihr Schaffen geht von Innen heraus; sie beginnt ihre Bildungen mit den allgemeinsten Umrissen; sie macht keinen Sprung, sondern geht stufenweise vor; sie erzieht alles aus unbedeutenden Anfängen; sie schreitet vom Leichteren zum Schwierigeren fort, sie fängt nichts Unnützes an, sie überstürzt sich nicht, sie ist im steten Fortschritte begriffen, sie hält alles zusammen in gegenseitiger Verknüpfung; sie kräftigt sich durch beständige Bewegung. In ähnlicher Weise soll auch der Lehrer vorgehen; er soll also mit dem Unterrichte frühzeitig beginnen, den Lehrstoff sich gehörig zurechtlegen; von Innen heraus, d. h. mit der Vorstellung der Sache, nicht mit leeren Worten beginnen, die Darstellung des Lehrstoffes zuerst in den allgemeinsten Umrissen vorführen und dann stufenweise weiter fortschreiten u. s. f. In diesem Sinne fasst Comenius (s. d.) den Grundsatz der Naturgemäßheit auf, und die eben angeführten Sätze wurden in seiner Unterrichtslehre als Vorbilder (Normen) für die methodische Unterrichtsthätigkeit angeführt. — Eine tiefere Auffassung erfährt dieser Grundsatz, wenn man ihm die zweite subjective Bedeutung unterlegt: „Gehe beim Unterrichte so vor, wie es die Natur des Menschen (Schülers) mit sich bringt.“ Dieß ist die Auffassung, welche Pestalozzi und Diesterweg diesem Grundsatze gegeben haben. Nicht die Natur überhaupt, sondern die geistige Natur des Menschen insbesondere soll die Richtschnur der Lehrthätigkeit abgeben. Denn der Lehrer soll durch die Unterrichtsthätigkeit in den Bildungsprocess des Schülers eingreifen; zu diesem Behufe muss er die Naturgesetze der geistigen Entwickelung des Menschen kennen, weil er nichts ausrichtet, wenn er gegen diese verstößt. Diese Gesetze sind enthalten in der Psychologie mit Rücksicht auf das Subject, und in der Logik mit Rücksicht auf das Object des Unterrichts. Diese Wissenschaften werden also den Lehrer beim Unterrichte leiten. — Der Grundsatz der Naturgemäßheit ist der oberste Grundsatz der Unterrichtslehre, in welchem die übrigen Grundsätze wie im Keime enthalten sind. Als solcher ist derselbe jedoch so allgemein und unbestimmt, dass sich aus ihm keine unmittelbaren Weisungen für die Lehrpraxis abnehmen lassen. Die Erziehungs- und Unterrichtsthätigkeit ist eine Kunst; es kehrt also beim Unterrichte dasselbe Verhältnis wieder, welches zwischen Kunst und Natur überhaupt besteht. Die Kunst ist erstens eine nachahmende Natur, indem sie derselben ihre idealen Vorbilder entlehnt; sie ist aber auch den Gesetzen der Natur, insbesondere aber den Gesetzen jener Natursphäre unterworfen, welchen das von ihr bearbeitete Material entnommen ist. So untersteht die

Malerei den Naturgesetzen des Lichtes, insbesondere bei der Perspective; die Architektur den Naturgesetzen der Schwere, die Musik den Naturgesetzen der Töne (Schalles). Nach der Comenianischen Auffassung des Princips der Naturgemäßheit ist der Unterricht Nachahmer, nach der Diesterweg'schen Diener der Natur.

Naturgeschichte. Der naturgeschichtliche Unterricht hat einen großen bildenden (formalen) und praktischen (materialen) Wert, er fördert die formale Bildung indem er das Anschauungs- und Denkvermögen bildet, den Verstand bereichert und das Gemüth günstig beeinflußt. In materialer Beziehung ist er die Grundlage für die Gewerbe und für die Gesundheitslehre. Trotz der erwähnten Wichtigkeit hat der naturgeschichtliche Unterricht in der Volksschule erst in den letzten Jahrzehnten festen Fuß gefasst und eine richtige methodische Behandlung gefunden. Bahnbrechend waren diesfalls die Reformvorschläge Lüben's. Die erste Auflage seiner jetzt in vielen Bearbeitungen vorliegenden Schrift: „Leitfaden zu einem methodischen Unterrichte in der Naturgeschichte" erschien im Jahre 1832; seine leitenden Grundsätze sind folgende: 1. Beginne mit den Naturkörpern der Heimat und schließe an diese die der ferneren Länder an. 2. Beachte vorzüglich solche Naturkörper, welche durch ihre Gestalt oder andere Eigenthümlichkeiten ausgezeichnet sind; sorge aber auch dafür, dass das Kind solche kennen lerne, welche auf das Wohl und Wehe der Menschen einen bedeutenden Einfluss ausüben. 3. Mache mit den Naturkörpern den Anfang, welche das Kind am leichtesten auffasst. (Nicht Infusorien, Staubpilze, gemengte Mineralien, sondern Pferd, Veilchen, Kochsalz u. s. f.). 4. Wähle die Naturkörper so aus, dass der Schüler in jedem Cursus ein abgeschlossenes Ganzes und in jedem folgenden eine Erweiterung des Vorhergehenden erhält; nicht nach naturhistorischer Systematik die drei Reiche hintereinander, sondern concentrisch auf jeder Stufe das Leichteste aus allen Gebieten. 5. Beginne mit der Betrachtung einzelner Naturkörper und lasse in denselben das Allgemeine erkennen (nicht deductiv vom Abstracten zum Concreten, nicht dogmatisch, sondern inductiv vom Concreten zum Abstracten heuristisch.) 6. Führe dem Schüler die Naturkörper so viel als möglich selbst vor und lasse sie ihn mit eigenen Augen betrachten, selbst beschreiben und anordnen. 7. Erneuere die gehabten Anschauungen öfters. 8. Befähige die Kinder zum selbständigen Untersuchen und Beobachten von Naturkörpern. — Sein nach diesen Grundsätzen ausgearbeiteter Lehrgang unterscheidet vier Jahrescurse. In den beiden ersten Cursen werden nur solche Naturkörper betrachtet, welche a) sich in der nächsten Umgebung des Kindes befinden; b) leicht zur Anschauung gebracht und von den Kindern ohne große Schwierigkeit aufgefasst werden können. Es bleiben also für diese Stufen ausgeschlossen: a) die ausländischen Naturkörper, wenn sie nicht etwa in natura zur Anschauung gebracht werden können; b) aus dem Thierreiche alle, denen die Sinnesorgane fehlen; c) aus dem Pflanzenreiche die sämmtlichen Kryptogamen Linné's; d) aus dem Mineralreiche die zusammengesetzten Mineralien. In der Zoologie wird mit den Haussäugethieren angefangen, nicht mit dem Menschen. Auf der ersten Stufe werden nur die augenfälligeren Merkmale berücksichtigt. Ganz unbeachtet bleibt der innere Bau der Thiere und Pflanzen und die chemische Zusammensetzung der Mineralien. Bei den Thieren wird vom inneren Bau z. B. nur das berücksichtigt, was jedes Kind beim Schlachten eines Thieres bereits gesehen hat, also dass es Thiere gibt mit und ohne Knochengerüst, mit Fleisch, Blut, Nerven und Eingeweiden, dass die Nerven zur Empfindung dienen, die Muskeln zur Bewegung, die Lungen und Kiemen zum Athmen, die Eingeweide zum Verdauen u. s. f. Im zweiten Cursus werden stets zwei bis drei Arten einer Gattung zugleich betrachtet, mit einander verglichen und von einander unterschieden. Es werden ohne Ausnahme nur solche Arten gewählt, welche leicht zu unterscheiden sind. Die Kinder werden auf diese Weise im Laufe eines Jahres voll-

ständig mit zwei wichtigen systematischen Einheiten bekannt: mit der Art und mit der Gattung. Der dritte Cursus macht die Schüler mit den natürlichen Familien aller Classen der drei Naturreiche bekannt, also auch mit denen, welche bisher aus pädagogischen Gründen von der Betrachtung ausgeschlossen waren, bringt die vollständige Systematik und leitet zum eigenen Bestimmen der Naturkörper an. Der vierte Cursus lehrt den inneren Bau und die Verrichtung der Organe des Menschen, der Thiere und Pflanzen, sowie die Seelenthätigkeit des Menschen und die chemische Zusammensetzung der Mineralien kennen. — Gegenwärtig wird die Naturgeschichte allgemein nach Lübens Grundsätzen gelehrt, trotzdem es beinahe zweier Jahrzehnte bedurfte, ehe seine Methode den vollständigen Sieg über die alte errang. Der Grund dessen lag einerseits in der geringen naturgeschichtlichen Bildung der Lehrer, andererseits im Mangel an passenden Veranschaulichungsmitteln. Lübens Lehrplan bezog sich auf sechsclassige Volksschulen, für deren obere vier Classen er seinen Plan berechnete. Da sich seitdem das Achtclassensystem sehr verbreitet hat, so ist auch der naturgeschichtliche Lehrstoff auf die acht Schuljahre methodisch zu vertheilen. Auch an solchen Schulen beginnt dieser Unterricht mit dem dritten Schuljahre, gerade so wie bei Lüben; man hat da also sechs Jahrescurse, während Lüben deren nur vier hatte. Man kann bei achtclassigen Volksschulen also etwas langsamer vorwärtsschreiten, was dem Unterrichte jedenfalls förderlich ist. In der III., IV. und V. Classe werden naturgeschichtliche Individuen, insbesondere jene, welche durch Nutzen und Schaden, durch verbreitete Anwendung in der Haus- und Landwirtschaft, oder in Gewerben und Künsten hervorragen, auf Grundlage der Anschauung mit Benützung des Lesebuches behandelt. In der VI. Classe werden Thiere, Pflanzen und Mineralien als Individuen nach ihrer Wesenheit, ihrem Vorkommen und ihrer Verwendung im praktischen Leben vorgenommen. In der VII. Classe behandelt man Thiere, Pflanzen und Mineralien gruppiert zu Gattungen und Familien. In der VIII. Classe ist die Erweiterung und Zusammenfassung des behandelten Stoffes nach einem System; Belehrungen über den menschlichen Körper und die wichtigsten Sätze aus der Gesundheitslehre. — Die Angabe der für die einzelnen Schuljahre zu wählenden Individuen findet der Lehrer in verschiedenen Lehrbüchern der Naturgeschichte; auch sind hiebei stets die Jahreszeit und die örtlichen Verhältnisse, sowie auch die im Lesebuche enthaltenen naturgeschichtlichen Artikel maßgebend. In der Volksschule können beim Unterrichte in den Realien nur in den Oberclassen (6., 7. und 8.) eigene Lehrbücher benützt werden; in den andern Classen muss sich der Unterricht an das Lesebuch anschließen. Da sich aber die Naturgeschichte nur an Thatsachen, an Naturkörper anknüpfen kann, so muss man bei Benützung der naturgeschichtlichen Lesestücke sehr vorsichtig sein; ein jedes von diesen muss erst dann behandelt werden, wenn sein Inhalt durch den directen Unterricht bekannt gemacht wurde. Die betreffenden Lesestücke werden also an den naturgeschichtlichen Unterricht angeschlossen. Wir wollen nun das Verfahren besprechen, wie man in der Schule bei der Beschreibung von Pflanzen und Thieren vorzugehen hat, und zwar nach Chr. Scholz. Bei der Beschreibung von Pflanzen wird anfangs stündlich bloß eine Pflanze besprochen, weil für die Schüler noch alles neu ist, späterhin werden die Beschreibungen kürzer: sie beschränken sich immer mehr auf das Unbekannte im Vorliegenden, gegenüber dem Dagewesenen, und so kann die Aufgabe für die Stunde auf das Doppelte steigen. Zu jeder Stunde sind die ausgewählten Pflanzen in so viel Exemplaren zu bringen, dass jeder oder höchstens je vier Schüler je eins erhalten und eines für den Lehrer bleibt. Daneben bringe der Lehrer zu jeder Stunde einige der gleichzeitig blühenden Gewächse (etwa 3 bis 4) in je einem Exemplare. Letztere kommen am Ende der Stunde zur bloßen stillen Beschauung, wobei der Lehrer bloß den Namen nennt, etwaige kundgewordene Wünsche erledigt, Nachfrage hie und da hält. Durch diese Übung lernen die

Schüler im Laufe des Sommers nebenher noch einige Pflanzen dem Namen nach und insoweit kennen, dass sie dieselben auf den ersten Blick wieder erkennen und von Anderen zu unterscheiden wissen, ohne jedoch alle ihre Eigenthümlichkeiten aufzählen zu können. Der Gang bei der Beschreibung ist folgender: die Schüler schauen die Pflanze als Ganzes an und bemühen sich, den Eindruck bleibend zu machen und zur Vorstellung zu erheben. Dann wird der Name vorgesprochen und an die Schultafel angeschrieben, damit sie denselben mit zwei Sinnen aufnehmen und besser einprägen. Diesem folgt die Unterscheidung der Haupttheile der Pflanze und deren Beschreibung. Der Lehrer leitet die Thätigkeit der Schüler, lässt sie bestimmte Theile auffinden, von der Pflanze ablösen (z. B. abreißen oder mit dem Messer abschneiden) näher beschauen, das Gefundene in volksüblicher Weise aussprechen, das Wichtige festhalten und zu einer Beschreibung zusammenstellen, die zuletzt im Zusammenhange von einzelnen Kindern nach der Pflanze selbst, dann nach dem gewonnenen inneren Bilde wiedergegeben wird. Daran schließen sich Mittheilungen über den Standort, über Bodenverhältnisse, von denen Vorkommen und Gedeihen abhängt, ferner über Blüthezeit, Nutzen und Schaden, soweit es der Erfahrungskreis und das Fassungsvermögen der Schüler gestattet. Schon in den Mittelclassen werden Verrichtungen der einzelnen Organe am passenden Orte auseinandergesetzt und es wird nachgewiesen, wie aus einer besonderen Gestaltung eines Pflanzentheils auch auf eine besondere Dienstleistung geschlossen werden kann. Spätere Wiederholungen gewinnen an Kürze, indem sie sich auf die Hauptsache, d. i. auf die charakterisierenden Merkmale, beschränken; zugleich gewinnen sie an Mannigfaltigkeit durch sich selbst darbietende Beziehungen auf das Dagewesene; hiebei wird das eigenthümliche Gepräge der Pflanzen, im Ganzen wie im Einzelnen durch herangezogene Gegensätze bestimmter und schärfer gezeichnet. In den Wiederholungen, zumal am Schlusse eines Schuljahres, werden die beschriebenen und bloß angeschauten Pflanzen nach verschiedenen Gesichtspunkten gruppiert und namentlich in die einzelnen Familien zusammengestellt, welche durch besondere Repräsentanten namhaft gemacht worden sind, wobei zugleich der gemeinsame Charakter, der im Familiennamen zusammengefasst liegt, mit besonderem Nachdruck hervorgehoben wird, wie z. B. Schmetterlingsblütler, Kreuzblütler, Lippenblütler, Sternblütler &c. Bei diesen Übungen werden soweit es möglich ist, 1. die Namen der Pflanzen auf die Schultafel geschrieben und 2. die Pflanzen selbst zur erneuerten Auffrischung oder Hervorrufung der gewonnenen Vorstellungen den Schülern vorgelegt. Bei der Beschreibung von Thieren verfährt man in ähnlicher Weise. Vorausgesetzt werden entweder ausgestopfte oder anderweitig erhaltene Exemplare der Thiere oder wahrheitsgetreue Abbildungen derselben. Die Behandlung ist ein lebhaftes Zusammenwirken des Lehrers und der Schüler; die Schüler finden und theilen mit, der Lehrer berichtigt und ergänzt, wählt aus, ordnet die Resultate, die dann von den Kindern im Zusammenhange wiedergegeben und dem Gedächtnis eingeprägt werden. Man wird Bedacht zu nehmen haben, in der Behandlung einige Abwechselung walten zu lassen. Die Beschreibungen dürfen nicht sämmtlich über denselben Leisten geschlagen, wenn auch im Allgemeinen so entworfen sein, dass sie zuerst Größe, Gestalt, Bedeckung und Farbe, dann die einzelnen Körpertheile mit ihren Functionen, Aufenthalt, Nahrung und Lebensweise berücksichtigen. — Schließlich wollen wir noch einige wichtige didaktische Punkte anführen, die der Lehrer beim naturgeschichtlichen Unterrichte berücksichtigen soll. 1. Der Lehrer nehme beim Unterrichte manche für die Landwirthschaft nützliche, aber vom Volke oft missachtete Thiere (Maulwurf, Igel, Kröte, Eidechse, Singvögel) in Schutz. Der französische Minister für Landwirtschaft hat innerhalb des ganzen Reiches am Saum der Wälder, an Wegen, in Lustgärten &c. Tafeln aufzustellen befohlen mit folgender Inschrift: „Der Igel nährt sich von Mäusen, Schnecken und Engerlingen, überhaupt von Thieren,

welche der Landwirtschaft großen Schaden bringen. Tödtet den Igel nicht! Die Kröte vernichtet stündlich 20 bis 30 Insecten. Tödtet die Kröte nicht! Der Maulwurf verzehrt unaufhörlich Engerlinge, Maulwurfsgrillen, Larven, Insecten aller Art; in seinem Magen hat man niemals Spuren von Pflanzen gefunden; er nützt mehr als er schadet. Tödtet den Maulwurf nicht! Der Maikäfer und der Engerling sind die Todfeinde der Landwirtschaft. Der Maikäfer legt 60—100 Eier, aus denen sich zunächst Engerlinge und dann wieder Maikäfer entwickeln. Tödtet den Maikäfer! Die Insecten richten in jedem Departement jährlich einen Schaden von mehreren Millionen Francs an. Nur die Vögel können siegreich gegen sie ankämpfen, denn sie sind große Raupenfresser und daher wichtige Bundesgenossen der Landwirte. Kinder, nehmt keine Vogelnester aus! — 2. Bei der Auswahl des Stoffes hüte sich der Lehrer sorgfältig vor dem Zuviel; besser ist es wenig, dieses aber allseitig zu behandeln, und möglichst oft zu wiederholen und Verständniss der Naturkörper im Allgemeinen anzustreben. 3. Da alle Modelle, Abbildungen und Beschreibungen nichts gegen die Wirklichkeit sind, so unternehme der Lehrer naturgeschichtliche Excursionen, und leite die Schüler zum Betrachten und Beobachten der Naturkörper bei Spaziergängen ein. Der Schüler soll sehen, wie und wo das Veilchen blüht, wie die Ameisen arbeiten, wie Käfer kriechen ꝛc. 4. Der Unterricht pflege die Selbstthätigkeit der Schüler. Dasselbe geschieht am besten dadurch, dass sie angehalten werden zur Anlegung von naturgeschichtlichen Sammlungen (Herbarien, Mineralien-, Käfer- und Schmetterlingssammlungen), zum Besuch von Thiergärten, Menagerien, zur Blumen- und Obstbaumzucht u. s. w. 5. Der Lehrer sei unermüdlich im Herbeischaffen von Veranschaulichungsmitteln, namentlich in der Vermehrung und Bereicherung der Sammlungen, in der Anfertigung und im Ankaufe von guten Abbildungen, insbesondere auch von Diagrammen, welche den Schülern oft leichter verständlich sind, als complicierte Abbildungen von Gegenständen, die nicht in natura vorgeführt werden können. — In den neueren Lehrbüchern und Leitfäden für den naturhistorischen Unterricht hat vor allem das Princip der Anschaulichkeit hervorzutreten. Wir constatieren gerne, daß die neuere und neueste Schulliteratur dieses Faches höchst anerkennenswertes aufzuweisen hat, und nennen vor allem die im Verlage von A. Stubenrauch in Berlin erscheinenden naturwissenschaftlichen Lehrbücher von Dr. C. Bänitz, welche bei einer methodischen Anordnung des Stoffes eine außerordentliche Anschaulichkeit darbieten; denn die fünf Lehrbücher dieses Autors enthalten bei einem Preise von 9 Mk. nicht weniger als 2530 zutreffende Illustrationen; während die vier Leitfäden um 4 Mk. über 1340 derlei Illustrationen darbieten.

Literatur: Von der außerordentlich reichhaltigen Literatur nennen wir bloß: Ant. Hartinger's Abbildungen u. z. fünf anatomische Wandtafeln mit Text. 2. Die essbaren und giftigen Schwämme. 12 Tafeln. 3. Österreichs und Deutschlands Giftpflanzen 14 Tafeln. 4. Landwirtschaftliche Tafeln. — Schreiber's Wandtafeln für Naturgeschichte u. z. 2 Tafeln für den ersten naturkundlichen Unterricht, 2 Tafeln nützliche und schädliche Forstinsekten. 5 Tafeln Säugethiere, 5 Tafeln Vögel, 5 Tafeln Amphibien und Fische, 5 Tafeln Pflanzen, 4 Tafeln der Landwirtschaft schädliche und nützliche Thiere. 4 Tafeln der Anatomie. — A. H. Fiedler, Anatomische Wandtafeln. — Leutemann's Abbildungen aus dem Thierreiche. — H. von Schubert, Naturg. des Thier-, Pflanzen und Mineralreichs in Bildern. — Brehm, Thierleben. 10 Bde. Leipzig. 1877—80. — F. Schödler, Buch der Natur 2. Theil enthält: Mineralogie, Geognosie, Geologie, Botanik, Zoologie und Physiologie. Braunschweig. 1880. — Al. Pokorny, Illustrierte Naturg. der drei Reiche. Für die unteren Klassen der Mittelschulen. 3 Theile. Prag. 1880—81. — Derselbe, Naturgeschichte für Volks- und Bürgerschulen in drei Stufen. Prag. 1880—81. — K. Rothe, Naturgeschichte für die oberen Klassen der Volksschulen, Bürgerschulen und verwandte Lehranstalten in drei Stufen. Wien. 1881. — Derselbe, Grundriß der Naturgeschichte für 4- und 5klassige Volksschulen. Wien. 1879. — Derselbe, Das Thierreich, Leitfaden für die unteren Klassen der Realschulen und Gymnasien. Wien. 1881. — G. Hayek, Leitfaden der Zoologie für die oberen Klassen der Gymnasien, Realschulen und verwandten Anstalten. Wien. 1882. — A. Lüben, Leitfaden für den Unterricht in der

Naturgeschichte in 4 Kursen. Leipzig. 1879—81. — S. Schilling's kleine Schul-Naturgeschichte der drei Reiche. Breslau. 1881. — F. Sträßle, Handbuch der Naturgeschichte der drei Reiche. Stuttgart. — F. Martin, Naturgeschichte für die Jugend. Stuttgart, 1880. — H. Rebau, Naturgeschichte für Schule und Haus. Stuttgart. 1880. — H. Wagner, Naturgeschichte für die Jugend. Stuttgart. — C. Bänitz, Lehrbuch der Botanik. Ausg. A und B. Berlin. 1880. — Derselbe, Lehrbuch der Zoologie. Berlin. 1880. — Derselbe, Lehrbuch der Mineralogie. Berlin. 1882. — Joh. Leunis, Analytischer Leitfaden für den ersten wissenschaftlichen Unterricht in der Naturgeschichte. 3 Hefte. Hannover. 1877—78. — Derselbe, Schulnaturgeschichte. Eine analytische Darstellung der drei Naturreiche. 3 Theile. Hannover. 1877—80. — Derselbe, Synopsis der drei Naturreiche. Ein Handbuch für höhere Lehranstalten &c. 3 Theile. Hannover.

Neigung unterscheidet sich einerseits von der Begierde (s. d.), andererseits von dem Triebe und der Leidenschaft. Während nämlich die Begierde ein einzelner vorübergehender Act ist, erscheint die Neigung als Disposition zu einem bestimmten Begehren, welche jedoch weder in der physischen Natur tief begründet ist, wie beim Triebe (s. d.), noch eine solche Herrschaft über den Menschen übt, wie die Leidenschaft (s. d.). Die Neigung wurzelt nämlich in einem bestimmten Vorstellungskreise, welcher, so wie er auf psychischem Wege entstanden ist, ebenso wieder zerstört werden kann. Die Neigungen haben deshalb etwas Wandelbares in sich, und wechseln mit den Vorstellungskreisen, denen sie entsprungen sind. Die Neigungen des Jünglings sind andere als die des Mannes. Wenn eine Begierde öfter im Bewusstsein da war, wird sie zur Gewohnheit und erzeugt die Neigung. Wenn man öfter die Begierde, Schach zu spielen, befriedigt hat, so ist es möglich, dass uns diese Begierde zur Gewohnheit und dadurch zur Neigung wird. Es ist bekannt, dass die Neigungen eines Menschen nicht bloß mit seinen Gewohnheiten, sondern auch mit seinen natürlichen Anlagen (s. d.) zusammenhängen. Je größer die Anlagen eines Menschen für einen Gegenstand sind, desto leichter wird er für denselben Neigung fassen; denn die Anlage sichert das Gelingen, und das Gefühl der gelingenden Thätigkeit wird ihm die Wiederkehr der Begierde wünschenswert machen, d. h. die Begierde zur Neigung überführen. Wofür dem Menschen die natürlichen Anlagen mangeln, dazu wird er schwerlich Neigung fassen. — Die Erziehung hat daher Anlagen und Neigungen besonders zu berücksichtigen.

Der natürliche Boden für die verschiedenen Neigungen sind die herrschenden Interessenkreise des Menschen (S. Interesse), die sich durch Beschäftigung, Gewöhnung und Umgang entwickeln, aber auch durch Erziehung und Unterricht gepflegt und geregelt werden können und sollen. Keinem dieser Interessenkreise, und wäre er selbst der edelste, soll sich der Mensch ausschließlich und einseitig hingeben, weil dies unvermeidlich zur Leidenschaft (s. d.) hinführen würde, die in sittlicher Beziehung durchaus unstatthaft ist. Die Harmonisierung der Interessenkreise und der aus ihnen hervorsprießenden Neigungen ist vielmehr die erste Aufgabe der Erziehung und des Unterrichts. Am größten ist wohl die Gefahr, dass der Mensch in dem auf den natürlichen Trieben beruhenden Interessenkreise der Sinnlichkeit auf- und untergehe, d. h. dass er auf der Stufe des Thieres stehen bleibe. Dies fände statt, wenn er sich bloß durch Rücksichten des Angenehmen und Unangenehmen bestimmen ließe, wie dies leider bei der gegenwärtigen Verweichlichung unseres Zeitalters vielfach der Fall ist. Die Dahingabe an die unmittelbare Sinnlichkeit mit ihrem Grundsatze: „Siehe das Angenehme und fliehe das Unangenehme!" verschärft den Gegensatz zwischen dem „Ich" und dem „Du", indem sie Alles auf sich selbst bezieht, und nährt die egoistischen Neigungen und Triebe des Menschen, die so leicht zur Leidenschaft werden. Diese egoistischen Triebe lassen sich kurz in den Begriff der Selbstliebe zusammenfassen, da die Neigung zu einem Gegenstande den Namen der „Liebe" annimmt. Die Selbstliebe äußert sich in Bezug auf Sachen als

Habsucht, in Bezug auf Personen als Herrschsucht. Beide stimmen darin überein, dass sie fremde, äußere Objecte, dort die Sachen, hier die Personen, dem Gesetze des eigenen Wollens unterwerfen wollen, um aus ihnen bloße Instrumente zur Befriedigung ihrer eigenen persönlichen Neigungen zu machen. Auf einer höheren Stufe äußert sich die Selbstliebe als Ehrgeiz, indem sie das eigene Ich in dem gesellschaftlichen Bewusstsein zu heben sucht. Neigungen der Sinnlichkeit und der Selbstliebe werden sich also unvermeidlich beim Zöglinge einstellen, und können, falls ihnen nicht von Seite der Erziehung durch Pflege der höheren, geistigen Interessenkreise ein Gegengewicht entgegengestellt wird, leicht zur Leidenschaft werden. Der letztgenannten Aufgabe unterzieht sich die Erziehung in der Form des Unterrichts, welcher eben durch Weckung eines vielseitigen Interesses, sowohl der Erkenntnis als der Theilnahme seine erzieherische Wirkung ausübt, worüber wir auf die Artikel „Interesse“ und „Erziehenden Unterricht“ verweisen.

Ein höherer Grad der Leidenschaft heißt „Hang“; das Gegentheil derselben Abneigung, die sich gegen Personen als Hass äußert.

Nervensystem ist der Inbegriff der Nerven, das Organ der Wechselwirkung zwischen Leib und Seele. Man unterscheidet an demselben die Centraltheile: Gehirn und Rückenmark von den peripherischen Verzweigungen, den eigentlich so genannten Nerven. Diese sind Leiter von Eindrücken (Erregungen) entweder von der Außenwelt zur Seele, d. h. von der Peripherie zum Centrum, also centripetal — oder aber von der Seele zur Außenwelt, d. h. vom Centrum zur Peripherie, also centrifugal. Centripetal leitende Nerven sind die Empfindungsnerven; ihrer Erregung entspricht am Centrum eine Empfindung in der Seele. (Siehe diese.) Centrifugal leitende Nerven sind die Bewegungsnerven; ihrer Erregung entspricht an der Peripherie eine Zusammenziehung der Muskeln, d. h. eine Bewegung (siehe diese) der Gliedmaßen. Mittelst der Empfindungsnerven wirkt die Außenwelt auf die Seele; mittelst der Bewegungsnerven wirkt die Seele auf die Außenwelt zurück. In der Form der Reflexbewegung folgen diese zwei Acte wie Schlag und Rückschlag unbewusst auf einander; sonst schiebt sich die bewusste Vorstellung dazwischen. Diese Wechselwirkung, die sich mit der Wirksamkeit eines Telegraphensystems vergleichen läst, nur dass hier für jede Richtung abgesonderte Leitungen bestehen, wird durch nachfolgendes Schema anschaulich.

Die Empfindungsnerven bringen die Vorgänge der Außenwelt in der Form von Nervenreizen zur Einwirkung auf die Seele, welche diese Einwirkungen in die ihr eigenthümliche Sprache der Empfindungen übersetzt, indem sie durch jede qualitativ und quantitativ bestimmte Einwirkung zu einer ebenso bestimmten Empfindung veranlasst wird. Die Bewegungsnerven sind Leitungen für die Erregungen, welche von der Seele ausgehend die Musculatur des Körpers zur Ausführung eigenthümlicher Bewegungen veranlassen, und dadurch den Willen der Seele vollstrecken, indem sie ihn in Handlungen und Thaten übersetzen.

Der Erregungszustand der Nervenfaser besteht in einer Veränderung der elektromotorischen Wirksamkeit derselben, indem, neueren Untersuchungen zufolge, der lebendige, wenn auch ruhende Nerv beständig von elektrischen Strömungen durchflossen wird, und der elektrische Strom beim Übergange des Nerven von dem ruhenden in den thätigen Zustand eine negative Schwankung erleidet. Dieser Erregungszustand der Nervenfaser kann auf jede Art herbeigeführt werden, welche im Stande ist, das moleculare Gleichgewicht der Nerven plötzlich zu stören, also durch mechanische Reize, durch chemische Agentien und durch die sogenannten Imponderabilien (Licht, Wärme, Elektricität). Die über den ganzen Körper verbreiteten nervösen Leitungen erzeugen eine gewisse Centralisation. Dieselbe ist eine doppelte; eine strengere

welche in der cerebrospinalen Achse, namentlich im Hirn und Rückenmark ihre Centraltheile hat, und mit den zugehörigen peripherischen Verzweigungen das s. g. Cerebrospinalsystem bildet — und eine losere, welche in den vom Cerebrospinalsysteme unabhängigen zerstreuten Knoten des s. g. sympathischen Nervensystems — den Verzweigungen eines einzigen Nervenstammes des Sympathicus ihre Centra besitzt. Nur das erste System steht in unmittelbarer Beziehung zur Seelenthätigkeit.

Schema der Wechselwirkung
zwischen Seele und Aussenwelt mittels des Nervensystems.

Empfindungen
der
Aussenwelt
Sinnesorgane
centrifugale Leitung
der Körper.
Sitz der Seele.
das Gehirn.
centripetale Leitung
Muskulatur.
Aussenwelt.
Bewegungen.

Das **Rückenmark** ist die nächste Einmündungs- und Ausgangsstelle für den größten Theil der peripherischen Cerebralnerven. Jeder Nervenstrang spaltet sich unmittelbar vor seiner Einmündung in zwei Partien oder Wurzeln, welche die beiden Faserarten des Stranges, nämlich die motorischen und sensiblen Nerven, dergestalt gesondert enthalten, dass die vorderen Wurzeln die motorischen, die hinteren Wurzeln die sensiblen Nerven mit der Nervenmasse des Rückenmarkes verbinden. Auf diese Art treten 31 Paare von Wurzeln zu den zwischen je zwei aufeinanderfolgenden Wirbeln des Rückgrates bestehenden Öffnungen in die Wirbelsäule ein. Das Rückenmark selbst, dessen Querschnitt eine röthliche, gangliöse Nervenmasse, die sogenannte graue Substanz zeigt, spielt gleichzeitig die Rolle eines Centrums und eines Leiters. Es ist ein Centrum, weil es sensible Reize durch Übertragung derselben von den rückwärtigen auf die vorderen Wurzeln mittelst einer Querleitung in motorische Angriffe umsetzen kann, ohne dass diese Reize das Gehirn oder die Seele erreichen, wie man dies an enthirnten oder geköpften Thieren beobachtet hat. Diese Umsetzung des Empfindungsreizes in einen Bewegungsreiz erzeugt die s. g.

Reflexbewegung. Das Rückenmark ist aber auch ein Leiter, indem es die Erregungszustände der Nervenfasern längsleitend von Ganglion zu Ganglion auf wohlisolierten Bahnen zu den höheren Centren und schließlich bis zum Gehirne hinführt. Das Gehirn ist ein Centrum höchster Ordnung, die Stätte, an welcher die Nervenreize sich projicieren müssen, um unser Bewusstsein zu erreichen. Allein das Gehirn selbst besteht aus verschiedenen anatomisch und physiologisch geschiedenen Theilen. Man kann insbesondere den gegen Reizungen empfindlichen, durch das verlängerte Mark mit dem Rückenmark zusammenhängenden Hirnstamm von den paarig vorhandenen, gegen unmittelbare Reizung unempfindlichen Gewölbtheilen, den s. g. Hemisphären des großen Gehirns, unterscheiden. Da der Hirnstamm nur als eine Fortsetzung des Rückenmarks anzusehen ist, so kommen ihm die beiden dem Rückenmark eigenthümlichen Functionen der Querleitung und Längsleitung ebenfalls zu. Reflexbewegungen werden also auch hier vermittelt, nur erstreckt sich die Übertragung des Bewegungsreizes auf ganze Complexe von motorischen Nerven, weshalb in die reflectierten Bewegungen eine größere Ordnung und eine gewisse Automatie hineinkommt. Das Gehirn hat jedoch die weitere Aufgabe, die höheren Seelenthätigkeiten körperlich zu vermitteln, in welcher Beziehung insbesondere die Hemisphärialgebilde desselben schon durch ihre große Masse eine besondere Rolle zu spielen scheinen. Die betreffenden Special-Functionen des Hirns und seiner Theile sind gegenwärtig noch in Dunkel gehüllt. Dieses Dunkel ist so groß, dass Burdach, der die das Gehirn betreffenden pathologischen Thatsachen mit großem Fleiße gesammelt, darüber bemerkt, die Erfahrung habe gelehrt, dass es keinen Theil im Gehirne gebe, dessen Abnormität nicht zuweilen eine Störung der Seelenthätigkeit bewirkt hätte, aber eben so auch keinen, bei dessen Abnormität die Seelenthätigkeit nicht ungestört geblieben wäre.

Das sympathische Nervensystem steht den vegetativen Functionen unseres Organismus vor, welche in Folge der Unabhängigkeit dieses Systems von dem Cerebrospinalsystem unserem Bewusstsein fast gänzlich entzogen sind.

Literatur: G. H. Lewes, die Physiologie des täglichen Lebens. Aus dem Englischen. — Al. Baine, Geist und Körper, die Theorien über ihre gegenseitigen Beziehungen. Leipzig, 1874. — W. Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie. Leipzig, 1874. —

Neuschule. Darunter versteht man die auf Grund des gegenwärtigen Aufschwunges der Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst im Zuge befindliche Gestaltung der Volksschule. Mehr als je lenkt sich die allgemeine Aufmerksamkeit der Schule, besonders aber der Volksschule zu. Politische Zeitschriften, Vereinsthätigkeit und mannichfache Aufsätze und Schriften von Männern, deren Fachstudium nicht die Pädagogik ist, geben Zeugnis von der sich immer mehr befestigenden Erkenntnis der Bedeutung der Volksschule für die physische, geistige und sittliche Bildung des Volkes. Namentlich aber bemerkt man eine rege Thätigkeit in jenen Ländern, deren Volksbildung gegen andere noch zurückstehen. Die größten Anstrengungen um die Hebung der Volksschule macht wohl Frankreich, obzwar auch in Italien, Österreich-Ungarn, Großbritannien, in den nordamerikanischen Freistaaten u. s. w. nicht wenig für die allgemeine Volksbildung durch die Volksschule geleistet wird. Der kirchliche Kampf um die Schule hat jetzt die Kräfte in dieser Richtung des Fortschrittes etwas gelähmt, es ist gleichsam, als ob die Welt staunend diesem Ringen zusehe. Es ist dies ein Kampf, so heftig, dass er das Bestehen der Staaten erschüttert; ein Kampf, der nothwendigerweise ausgekämpft werden muss. Nicht nur in Deutschland, vor allem in Preußen, Baiern und Baden tobt dieser Kampf, heftiger tritt er in Frankreich und Belgien auf und auch Österreich und Italien sind davon nicht ausgeschlossen. — Die Neuschule unterscheidet sich von der alten Trivial- oder Elementarschule zunächst dadurch, dass sie nicht bloß eine Lehr- sondern auch eine Erziehungsschule (s. d.) ist. Nach der österrei-

chischen Unterrichtsordnung vom 20. August 1870 ist das ausgesprochene Ziel aller Jugenderziehung „ein offener, edler Charakter". Zur Anbahnung desselben hat der Lehrer auf ein wahrhaft sittliches Verhalten der Jugend, auf Pflicht- und Ehrgefühl, auf Gemeinsinn, Menschenfreundlichkeit und Vaterlandsliebe unausgesetzt hinzuwirken. Die Volksschule der Gegenwart ist in erster Linie Erziehungsanstalt, unbeschadet des Zweckes, dass sie ihre Zöglinge mit den für das Leben nothwendigen Kenntnissen auszurüsten hat. In den Dienst der Erziehung stellen sich alle Factoren der Schule, also auch der Lehrer, der Unterricht, die Disciplin u. s. w. An der gegenwärtigen Verwilderung einzelner Gesellschaftsschichten, die man so oft der Neuschule zur Last legt, trägt dieselbe keine Schuld. Die Ursachen derselben liegen vielmehr in der mangelhaften Familienerziehung und anderen ungesunden socialen Zuständen. Die Schule vermag das ihr vorgeschriebene Ziel der allgemeinen Gesittung allein nicht zu erreichen; daran wirken vielmehr noch andere maßgebende Factoren, besonders das häusliche und öffentliche Leben mit. Um ihrer erziehenden Aufgabe möglichst nachzukommen, bedarf die Schule nachstehender Erfordernisse, welche allerdings in einzelnen Fällen nicht immer zutreffen: „1. einer mustergiltigen Organisation; 2. des mustergiltigen Beispieles und Wirkens ihrer Lehrer gegenüber der Schuljugend und Schulgemeinde; 3. des stetigen harmonischen Contactes mit dem Elternhause; 4. einer ausreichenden Disciplinargewalt und richtigen Auswahl der Disciplinarmittel; 5. ihres Ausbaues nach oben und unten, u. z. durch Schaffung von Vorbereitungsanstalten (Kindergärten) und Fortbildungsschulen. Die Volksschule strebe stets das ideale Ziel der allgemeinen Menschenbildung an." (Tetschener Bezirkslehrerconferenz.) — Der Neuschule fehlt es aber auch nicht an Gegnern; man wirft ihr vor, sie unterrichte zu viel und erziehe zu wenig und durch das übermäßige Hervordrängen des Unterrichts erziehe sie zum Dünkel, Pietätlosigkeit und zum Ungehorsam gegen die gesetzliche Autorität und dergleichen mehr. Diese Angriffe auf die Principien der Neuschule zeigen entweder volle Unkenntnis oder absichtliche Entstellung. — Auf dem 7. Nordwestdeutschen Lehrertage zu Bremen 1879 wurden über den Einfluss der Schule auf die sittliche Bildung und sociale Wohlfahrt folgende Thesen angenommen: 1. Die Schule muss sich der ethischen Aufgaben der Erziehung kräftiger bewusst werden. a) Die Kräftigung des Bewusstseins der ethischen Erziehungsaufgaben ist zunächst Aufgabe der Seminare. b) Das Bewusstsein ethischer Aufgaben der Erziehung, welches das Seminar erschlossen hat, muss im Lehramt wach erhalten und durch die Praxis des Schullebens geläutert und gekräftigt werden. c) Der letzte Zweck aller Conferenzen muss gleichfalls die Kräftigung des Bewusstseins der ethischen Erziehungsaufgaben sein 2. Ebenso wie die ethischen Aufgaben der Erziehung muss sich die Schule der psychologischen Bedingungen ihrer Lösung kräftiger bewusst werden. a) Auf Grund der Erfahrungsthatsache, dass Vorstellungen durch Wiederholungen und Association stark, durch Vernachlässigung und Opposition schwach werden, muss die Schule dafür sorgen, dass den ethischen Aufgaben der Erziehung von allen Lehrern, in allen Disciplinen und in allen Veranstaltungen des Schullebens volle Berücksichtigung zutheil werde. b) Am meisten geeignet zur Weckung und Kräftigung der sittlichen Ideen ist der Religionsunterricht; daraus folgt die Aufforderung zu energischer Benutzung desselben auch nach dieser Richtung. c) Die sittlichen Ideen müssen den Schülern sichtbar und lebendig gemacht werden durch Erhaltung, Pflege und Aufrichtung guter Sitten in und außer der Schule. 3. Nur dadurch, dass die Schule den sittlichen Ideen zu immer größerer und uneingeschränkterer Geltung zu verhelfen sucht, kann sie beitragen zur socialen Wohlfahrt. — Die Volksschule hat jedoch mit der immer mehr zunehmenden Rohheit und Sittenlosigkeit des Volkes zu kämpfen; daher wirft sie den Vorwurf, der auch sie beschuldigt, sie habe diesen Zustand mit verursacht, energisch zurück. Die Rohheit und Sittenlosigkeit des Volkes verdirbt körperlich und geistig das

heranwachsende Geschlecht und beeinträchtigt der Schule die Unterrichts- und Erziehungserfolge. Der Volksschule stehen nicht hinreichende Mittel zu Gebote, um gegen diese geistigen Schäden des Volkes kämpfen zu können; darum sind die Erfolge dieses Kampfes bis jetzt noch nicht befriedigend gewesen. Von diesen Erfolgen wird man erst sprechen können, wenn durch bessere Pflichterfüllung der anderen Bildungsfactoren dem Volksgeiste eine gesunde gedeihliche Richtung gegeben wird; und wenn auch durch Bewilligung größerer Geldsummen zu Schulzwecken der Volksschule selbst eine größere Autorität und ein bedeutenderer Einfluss im Volke wird verschafft worden sein.

Eine energische Zurückweisung der landläufigen Vorwürfe gegen die Neuschule über Vernachlässigung des Religionsunterrichtes u. dgl. ist neuestens von Seite des Lehrervereines in Gießen in nachstehenden Resolutionen erfolgt: „Wir sind der Überzeugung, dass der Unterricht in der Religion, sowie dessen Einwirkung auf die Erziehung der Jugend von den Lehrern unter der „neuen Ära" ebenso gewissenhaft gepflegt wird, als unter früheren Schulgesetzen, und müsste der sittliche Einfluss jetzt um so größer sein, als der Religionsunterricht theilweise von den Geistlichen gegeben wird, was früher nur vereinzelt vorkam. Wir erklären es als eine absichtlich ausgestreute unwahre Behauptung, dass die jetzige Schule in den früher als unbedingt nothwendig bezeichneten Unterrichtsgegenständen hinter der Schule vor dreißig Jahren zurückstehe, sind vielmehr überzeugt, dass eben bedeutende Fortschritte zu verzeichnen sind. Wir erkennen an, dass die Schule die sittlichen Schäden der Zeit ebensowenig zu heilen vermag als andere dazu berufene Anstalten; dass vielmehr ein Zusammenwirken aller Erziehungsfactoren stattfinden muss, glauben aber, dass die Erregung von Unzufriedenheit über die gesetzlichen Einrichtungen der Schule und ihrer Organe zerstörend und zersetzend einwirken muss und dadurch der religiös-sittliche Einfluss des Schulgesetzes auf's Tiefste geschädigt wird. Der Lehrerstand hat zur Erreichung der Ziele, wie sie das neue Schulgesetz fordert, größere Anstrengungen und Opfer zu bringen und ist derselbe dazu um so bereitwilliger, je genauer das Gesetz nach seinem Geiste ausgeführt wird." Zum Schlusse dieser Erörterung möge noch das kritische Wort hier Platz finden, welches Seminardirector Kehr bei einer Lehrerversammlung in Halberstadt über das Thema: „Worauf es in unseren Volksschulen jetzt hauptsächlich ankommt" gesprochen hat. Derselbe weist darauf hin, dass jetzt die widersprechendsten Ansprüche an die Volksschule gestellt werden und dass die meisten dieser heutzutage an die Volksschule gestellten Anforderungen unmöglich durchzuführen seien. Bei Ausführung der besten Schulgesetze werde man stets an unübersteigbare natürliche Schranken stoßen. Diese Schranken seien begründet 1. in der Unvollkommenheit der Menschennatur im allgemeinen; 2. in den socialen Verhältnissen; 3. in der Mittelmäßigkeit des Durchschnittsmaßes der geistigen Anlagen der Kinder; 4. in der Schwierigkeit des Massenunterrichtes. Die Lehrer mögen sich durch widersprechende Anforderungen nicht irre machen lassen; ihr Compass sei die Pädagogik, diese fordere aber für die Jetztzeit vor allem sittliche Erziehung der Kinder. Die Sittlichkeit der Kinder müsse heute mehr denn je in allererster Linie in's Auge gefasst werden. Je beklagenswerter so viele Zeitverhältnisse seien, desto mehr hätten die Lehrer Grund, in den Volksschulen den Hauptwert auf eine streng sittliche Erziehung und auf eine gesunde Schulzucht zu legen. Wahre Sittlichkeit sei aber erst da zu finden, wo wahre Religiosität ist. Auch in Beziehung auf den Unterricht müsse die Frage beantwortet werden: „Was ist auf diesem Gebiete für unsere Kinder jetzt das Notwendigste?" In letzterer Beziehung stellt Kehr zwei Anforderungen: Unsere Kinder sollen durch den Unterricht arbeiten lernen. Die Schule muss deshalb die Kinder zur Arbeit erziehen und zwar dadurch: 1. dass sie keinen Müßiggang und keine Schlenderei in der Schule duldet, 2. dass sie die Kinder vielmehr in zweck-

mäßiger und vernünftiger Weise beschäftigt und in allen Unterrichtsgegenständen die Selbstthätigkeit im vollsten Maße zu fördern sucht; 3. dass sie nicht eine einzelne Seelenkraft der Kinder in Anspruch nimmt, sondern dass sie den ganzen Menschen, den Körper und den Geist, sein Denken, Fühlen und Wollen in Anspruch nimmt und durch die Arbeit zur Arbeit zu bilden sucht. Der Mensch müsse darum zum Denken erzogen werden. Er fordert in Bezug auf den Unterricht als Zweites: „Unsere Kinder denkend arbeiten und arbeitend denken lernen; endlich solle der Unterricht auch so betrieben werden, dass sich die Kinder desselben freuen und deshalb mit Freuden arbeiten."

Niederlande. Die Geschichte des holländischen Schulwesens greift zurück bis in das Jahr 690, wo der Angelsachse Willebrod auf der niederländischen Küste landete. Willebrod war der erste Bischof der Friesen und der Gründer der Schule des hl. Martins zu Utrecht, deren Ruf sehr alt ist und welche die Bedeutung dieser Stadt für Holland begründete. Unter dem Bischof Gregor I., einem Schüler des hl. Bonifacius, strömte die lernbegierige Jugend selbst der benachbarten Länder in Utrecht zusammen. Zur Zeit der normannischen Einfälle gieng zwar die Schule in Utrecht zu Grunde, erhob sich jedoch wieder im Jahre 917 zu ihrem alten Glanze. Im 12. Jahrhunderte zählte man in Utrecht schon fünf blühende Schulen und die mächtigen Gemeinden Hollands errichteten neben den Kathedral-, Kloster- und Capitel-Schulen Gemeinde-Anstalten, die mehr für den Unterricht der Bürger und Laien berechnet, und deren gesetzliche Überwachung der Geistlichkeit ganz entzogen war. Sie zerfielen in große und kleine Schulen, in den ersteren wurde lateinisch gelehrt. Die Schule zu Zwolle erfreute sich unter der Leitung des berühmten Johann Cele im 14. Jahrhundert eines besonderen Rufes. Im Jahre 1575 wurde die Universität zu Leyden begründet. Das Jahrhundert der Descartes und Hunghens war auch die Glanzzeit der niederländischen Universitäten, deren man schon im Jahre 1648 fünf zählte. Seitdem ist der Fortschritt im höheren Unterrichtswesen zwar nicht erlahmt, doch kann man nicht behaupten, dass er die Stufe anderer Staaten erklommen habe. Auf die gedeihliche Entwickelung des Schulwesens in unserem Jahrhundert, hat der „Verein zum allgemeinen Nutzen" einen fördernden Einfluss geübt, und zwar durch Stiftung von Anstalten zur Lehrerbildung (Gröningen, Harlem) durch Preisschriften über Pädagogik und Methodik, durch Schulbücher u. dgl. — Die pädagogische Bedeutung Hollands in gegenwärtiger Zeit gründet sich hauptsächlich auf die Organisation seines Volksschulwesens, welches durch die Gesetze von 1806 und 1857 eine vollständige Umgestaltung erhielt. Sowohl das erstere als auch das letztere Schulgesetz sprachen die Confessionslosigkeit der Schulen aus. Dennoch soll durch die öffentlichen Schulen eine christliche Bildung vermittelt werden; denn nach dem Gesetze „sollen die Schüler angeleitet werden zu allen christlichen und gesellschaftlichen Tugenden." Der Religionsunterricht soll den verschiedenen Bekenntnissen überlassen werden; trotzdem ist aber die confessionelle Volksschule in Holland erst wenige Jahre alt und kam hauptsächlich durch das neue Schulgesetz vom 17. August 1878 zur Einführung. Nach diesem Gesetze ist mit der obersten Aufsicht des Volksschulwesens der Minister des Innern betraut, welchem als untere Instanzen die Inspectoren, die Districts-Schulaufseher und die Arrondissements-Schulaufseher beigegeben sind. Jeder Schuldistrict wird in mindestens zwei Arrondissements getheilt. Für jedes Arrondissement wird ein eigener Schulaufseher auf die Dauer von 6 Jahren ernannt. Die Ortsschulaufsicht wird von dem Bürgermeister in Gemeinschaft mit zwei aus dem Gemeinderathe ihm zugetheilten Beisitzern (Wethonders) ausgeübt. In den größeren Ortschaften aber sind eigene

Commissionen hiezu bestellt. — Die Volksschulen sind öffentliche oder Privatschulen. An der Spitze jeder Schule steht ein Lehrer, welcher das dreiundzwanzigste Lebensjahr vollendet haben und den Rang eines Hauptlehrers besitzen muss. Ist die Anzahl der Schulkinder größer als dreißig, tritt ein zweiter — ist dieselbe größer als siebenzig, ein dritter, und wenn sie mehr als 120 beträgt, ein vierter Lehrer hinzu. Der gewöhnliche Volksschulunterricht umfasst: Lesen, Schreiben, Rechnen, die Anfänge der Formenlehre, der niederländischen Sprache, der vaterländischen Geschichte, der Erdkunde, der Naturkunde, Singen und für Mädchen Handarbeiten. — Schulzwang besteht in Holland nicht und dies hat zur Folge, dass etwa 100.000 Kinder ohne Schulunterricht aufwachsen. — Der Staat unterhält zur Ausbildung der Lehrer sechs Seminare, deren Einrichtung durch die Verwaltungsbehörde bestimmt wird. Der Cursus umfasst vier Jahre. Die Zöglinge leben im Internat. Außerdem bestehen zwei Lehrerinnen-Seminare in Gröningen und Norwegen und eine gemeinschaftliche Bildungsanstalt für Lehrer und Lehrerinnen in Amsterdam, welche vom Staate subventionirt werden, sonst jedoch Gemeindeanstalten sind. Nach Ablegung des Lehrer-Examens und nach mindestens zweijähriger praktischer Wirksamkeit kann der Lehrer zum Hauptlehrer-Examen zugelassen werden. — Das Gehalt des Vorstehers der Schule beträgt mindestens 700 Gulden ($1166^2/_3$ Mk.), das eines Hauptlehrers mindestens 600 Gulden (1000 Mk.) und das eines jeden anderen Lehrers nicht weniger als 400 Gulden ($666^2/_3$ Mk.). — Nach den neuesten Zählungen belief sich die Zahl der in Holland bestehenden öffentlichen oder Privatschulen auf 3826. 14 Communen hatten keine öffentlichen Schulen. — Das Lehrpersonal umfasste insgesammt 12.654 Personen, nämlich 3354 Lehrer, 451 Lehrerinnen; 4172 Hilfslehrer, 1516 Hilfslehrerinnen; 2368 Aspiranten, 793 Aspirantinnen. — Die Gesammtzahl der Schüler betrug 281.196 Knaben, 249.240 Mädchen und davon besuchten öffentliche Schulen: 224.047 Knaben und 178.557 Mädchen. Bei der Aushebung der Recruten im Jahre 1877 fand man, dass etwa 86 Procent lesen und schreiben, 1 Procent nur lesen und 13 Procent weder lesen noch schreiben konnten.

Niemeyer. Hermann August Niemeyer, (1754—1828), ein Urenkel A. H. Francke's von mütterlicher Seite. Geboren zu Halle a. d. S. als Sohn eines Archidiaconus verlor er frühzeitig Vater und Mutter und wurde im Hause einer geistreichen Dame, der Frau Lysthenius erzogen. Seine eigene Ausbildung sowie seine ganze nachmalige Wirksamkeit als Professor, Rector und Kanzler der dortigen Universität, als Inspector des königlichen Pädagogiums, als Director der Francke'schen Stiftungen und als Leiter des im Jahre 1787 daselbst begründeten pädagogischen Seminars, vollzog sich in seiner Vaterstadt Halle. Hiebei unternahm er jedoch fast alljährlich Reisen, welche ihn in die verschiedenen deutschen Länder und darüber hinaus bis nach England und Italien führten. Diese Reisen, deren Ergebnisse er in einer eigenen Schrift: „Beobachtungen auf Reisen in und außerhalb Deutschland" schildert, waren für ihn eine Fundgrube reicher, psychologischer Erfahrungen, und brachten ihn mit den hervorragendsten Persönlichkeiten seiner Zeit, mit dem König Friedrich Wilhelm II. von Preußen, mit Klopstock, Herbart u. A. in Berührung. Einen entschiedenen Wendepunkt in Niemeyer's Leben bildete das Jahr 1806, wo er in Folge der französischen Invasion, ohne dass eine greifbare Veranlassung hiezu vorgelegen wäre, eines Tages (am 20. Mai 1807) nebst vier der geachtetsten Persönlichkeiten in Halle plötzlich aufgehoben und als Geißel nach Frankreich deportiert wurde. Seinen Aufenthalt in Frankreich benützte er dazu, um die Erhaltung der Francke'schen Stiftungen und die Wiedereröffnung der geschlossenen Universität seiner Vaterstadt durchzusetzen. Mit vielem Tacte wusste er sich unter der Herrschaft Jerome's, Königs von Westphalen, zu behaupten; er blieb seiner patriotischen Gesinnung treu, bis Halle nach Überwindung der Fremdherr-

schaft wieder an Preußen kam. — Die allgemeine Verehrung, deren Niemeyer sich erfreute, gelangte bei der Jubelfeier seiner fünfzigjährigen academischen Wirksamkeit zum Ausdrucke, denn dieser Tag war ein allgemeiner Fest- und Jubeltag für Stadt und Land. Die Universität ehrte sein Andenken durch Aufstellung einer Marmorbüste von Tiek's Meisterhand, die Zöglinge der Franke'schen Stiftungen beeilten sich den Jubilar durch kostbare und sinnige Ehrengeschenke zu feiern, und die Angestellten dieser Stiftungen ließen ihm, als dem zweiten Stifter derselben, eine goldene Denkmünze prägen. Die Universität zu Moskau überreichte ihm zu diesem Tage die Ernennung zum Ehrenprofessor, die Bürgerschaft von Halle die silberne Bürgerkrone. Der König, dessen Tischgenosse Niemeyer war, so oft er in die Residenz kam, und der ihn schon früher durch einen Orden ausgezeichnet hatte, sandte ihm ein Glückwunschschreiben nebst einer Porzellanvase, die des Königs Bildnis trug. Zugleich wurde die Erfüllung eines längst gehegten Lieblingswunsches von Niemeyer, die Begründung eines neuen, würdigen Universitätsgebäudes in Halle diesem Tage vorbehalten. Eine an den Jubelgreis erlassene Cabinetsordre brachte ihm die Kunde, dass zum Baue eines Universitätsgebäudes 40.000 Thaler bewilligt worden seien. — Niemeyer entwickelte während seines langen Lebens eine vielseitige amtliche, geschäftliche und literarische Thätigkeit. Sein Hauptwerk sind die „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts", welche vom Jahre 1796 bis 1824 in acht Auflagen, zuerst einbändig, dann zwei- und endlich dreibändig unter beständigen Verbesserungen und Zuthaten des Verfassers erschienen sind. Ohne sich einer besonderen philosophischen Schule anzuschließen, behandelt Niemeyer in diesem Hauptwerke alle Zweige der Erziehungs- und Unterrichtskunde auf Grundlage seiner reichen pädagogischen Erfahrung mit encyklopädischer Vollständigkeit. Sein Erziehungsprincip ist allseitige harmonische Entwickelung der menschlichen Anlagen zum Zwecke der Sittlichkeit. Niemeyer hinterließ noch außerdem eine Reihe mehr oder minder bedeutsamer Schriften, darunter insbesondere das Religionsbuch für die höheren Classen, welches einen reinen evangelischen Sinn athmet und bei seinen Lebzeiten in 15 Auflagen verbreitet war, alsdann „pädagogisches Handbuch für Schulmänner und Privaterzieher"; oder Sammlung auserlesener Abhandlungen über Erziehung und Unterricht ganz und im Auszuge 1790, ferner über die Lesung griechischer Dichter zur Entdeckung der stufenweisen Ausbildung moralischer Begriffe, ein Beitrag zur Methodik des Unterrichtes 1792; dann A B C und Lesebuch für die deutschen Schulen im Waisenhause. 1. Auflage im Jahre 1792, 15. Auflage im Jahre 1823; Geschichte des königlichen Pädagogiums seit seiner Stiftung bis zum Schlusse des 1. Jahrhunderts. 1796; Ansichten der deutschen Pädagogik und ihre Geschichte im 18. Jahrhunderte 1801; Leitfaden der Pädagogik und Didaktik zum Gebrauch academischer Vorlesungen 1803;

Originalstellen griechischer und römischer Classiker über die Theorie der Erziehung und des Unterrichtes. 1813. Durch die Festhaltung des Erfahrungsstandpunktes und durch die vielseitige Erfassung der Erziehungsaufgabe im Gegensatze zur Anpreisung einer allein zum Ziele führenden Methode bildet Niemeyer einen Gegensatz zu Basedow und Pestalozzi. Niemeyer ist einer der hervorragendsten Repräsentanten der pädagogischen Technik. Seine Würdigung kann nicht besser gegeben werden, als mit Herbarts Worten: „Der gelehrte und vielerfahrene Verfasser hat die Summe der heutigen Pädagogik eben so deutlich als concentriert dargestellt, und sich dadurch besonders um diejenigen hochverdient gemacht, die zum praktischen Gebrauch das Sicherste und Bewährteste zu kennen verlangen, wovon jeder kühnere Versuch ausgehen und wohin er bei jeder Anwandlung von Zweifel und Ungewissheit sich zurückziehen muss." Niemeyer's Hauptwerk ist noch heutzutage sehr geschätzt und bildet den IV. und V. Band der unter der Redaction von Dr. G. A. Lindner bei A. Pichlers Witwe und Sohn in Wien erscheinenden „pädagogischen Classiker."

Nordamerikanisches Schulwesen. „Die republikanische Regierung bedarf der ganzen Macht der Erziehung." Diesem Motto Montesquieu's sucht Nordamerika soviel als möglich gerecht zu werden und es verdankt der Anwendung dieses Grundsatzes zum großen Theil seinen Aufschwung. In Nordamerika ist die Volksschule keine Staatsanstalt, sondern sie entwickelt sich frei von unten nach oben, weshalb sie sich uns in den mannigfaltigsten Formen darstellt. Die Gründung und Erhaltung der Schulen liegt in den Händen der Municipalitäten, sie geht aus dem Volke hervor, und die Regierung hat kein Wort mitzureden, seitdem sie 1785 und 1787 den Schulen den 36. Theil der öffentlichen Ländereien als Schulfond anwies. — An der Spitze des Unterrichtswesens steht das Nationalerziehungsbureau (in Washington), welches nur statistische Befugnisse hat, an der Spitze eines jeden Staates das Staatserziehungsbureau (State Board of education), und an der Spitze einer jeden Commune das Schulbureau (school Board). Was die Schulverwaltung anbelangt, so führt die Leitung des Schulwesens eines Staates ein Oberschulaufseher (Schulsuperintendent), diesem ist ein Erziehungsrath beigegeben und es sind ihm die Bezirksschulsuperintendenten untergeordnet. Die Errichtung neuer Schulen ist Sache der Gemeinde, sowie auch die Bildung eines neuen Schuldistrictes durch die Zustimmung von zwei Drittel der betreffenden Bevölkerung bestimmt wird. Jede Schulgemeinde wählt einen Gemeindeschulvorstand, welcher die äußeren und zum Theil auch die inneren Angelegenheiten der Schule überwacht, die Schulsteuern ausschreibt und die Contracte mit den Lehrern abschließt. — Die Schulen werden in Primary Schools, d. i. Elementarschulen, Grammar Schools, d. i. Mittel- oder Bürgerschulen und High Schools, d. i. höhere Schulen eingetheilt. An die beiden ersteren, welche die eigentliche amerikanische Volksschule bilden, schließen sich oft Fortbildungscurse für Auserwählte an, welche Curse verschiedene Namen führen. Die Anzahl der Classen ist verschieden. In New-York hat die Volksschule 12, in Boston und Chicago 10, in St. Louis 8 Classen. Überhaupt haben die amerikanischen Volksschulen die mannigfaltigsten Einrichtungen und Formen, so dass es schwer hält, eine allgemeine Schilderung derselben zu geben. In den Primar Schools werden Kinder von 7 bis 8 Jahren im Lesen und Rechnen unterrichtet, und wenn sie fließend lesen können, treten sie in die Grammar Schools ein, wo sie bis zum 15. Jahre verbleiben. In einigen größeren Städten des Ostens sind beide Arten von Schulen auch äußerlich von einander getrennt, indem jede ihren besonderen Principal hat; in einigen Städten des Westens sind sie dagegen zusammengezogen und führen den Namen District Schools. Dazu kommen noch die normal Schools zur Bildung der Lehrer, die High Schools, d. i. die für den höheren Unterricht

bestimmten Akademien, Colleges, Universitäten; diese sind meist ganz unabhängige Institute, denen die industriellen, landwirtschaftlichen und technischen Colleges, sowie eine Anzahl von speciellen Schulen zur Seite stehen. — In den Volksschulen sind die Hauptfächer Lesen, Buchstabieren und Worterklärung. Außerdem werden die vier Species gelehrt und in den oberen Classen schwache Versuche im Schreiben und Zeichnen auf der Schiefertafel gemacht. Gesang und Unterricht in gemeinnützigen Kenntnissen sollen nicht vernachlässigt werden. — In den „Grammar Schools" wird vorzüglich der Sprach- und Rechenunterricht gepflegt; doch wird in denselben auch Geographie, Geschichte, Naturbeschreibung und etwas Astronomie getrieben. Der Schreibunterricht ist meist von Erfolg begleitet, während im Gesang und Zeichenunterricht nur wenig geleistet wird. — Religionsunterricht wird an öffentlichen Schulen nicht ertheilt; denn sie sind confessionslos. Die Unterrichtsstunden sind von 9 bis 12 und von 1 bis 3 Uhr. Der Sonnabend ist ganz frei. Eine Eigenthümlichkeit des Unterrichts besteht darin, dass der Lehrer nicht fortwährend selbst unterrichtet, sondern dass die Schüler in sogenannten „Studyng Lessons" unter seiner Aufsicht angehalten werden, allein zu arbeiten. Diesem Selbststudium sind täglich bis 2 Stunden gewidmet, so dass eigentlich nur 15 Unterrichtsstunden wöchentlich übrig bleiben. Damit daher die Zeit für die durchzunehmenden Fächer ausreiche, wird jedem derselben nur ein geringer Zeitraum, oft nur 15 bis 5 Minuten zugemessen. An der Spitze der Schule steht der „Principal", der durch den Vice-Principal vertreten werden kann. Die Anstellung der Lehrer geschieht auf Grund eines Diploms, welches entweder von den Seminarien oder von den verschiedenen Bureaux (Staat, Grafschaft oder District) ausgefertigt wird; letzteres allein gewährt die bleibende Befugnis zum Unterricht. — Die Bildung der Volksschullehrer wird durch die „Supplementary Cursus" oder die „Select Schools" und ähnliche Anstalten geleitet, die unseren Lehrerseminaren gleichkommen. Nach beendigtem Curse und nach überstandener Prüfung haben die Zöglinge ein Anrecht auf ein Lehrercertificat des ersten Grades. Auch werden junge Leute auf Kosten des Staates vier Monate lang in der Akademie unterrichtet. Doch ist man neuerer Zeit zur Einsicht gekommen, dass die theoretische und praktische pädagogische Durchbildung der Lehrer wichtig sei und errichtet deshalb „Normal Schools" zu ihrer Ausbildung (gegenwärtig bestehen 114). An der Spitze dieser Anstalten steht die „Normal University" in Bloomington im Staate Illinois. Die „Students" müssen bei der Aufnahme 17 Jahre zählen (Mädchen 16), eine gewisse Vorbildung besitzen und die Absicht haben, ihre Anstellung im Staate Illinois zu nehmen. Der ganze Cursus daselbst beträgt drei Jahre und die hervorragendsten Unterrichtsgegenstände sind Naturwissenschaften mit Einschluss von Chemie und Physiologie, dann die Verfassung der Vereinigten Staaten und des Staates Illinois. In Jefferson-City (Missouri) besteht ein Seminar unter dem Namen „Lincoln-Institut" zur Heranbildung farbiger Lehrer und enthält etwa 200 Zöglinge. — In den nordamerikanischen Volksschulen wirken viel mehr Lehrerinnen als Lehrer, so dass z. B. an der Knabenschule in New-York 7 Lehrerinnen und 2 Lehrer und in einer Mädchenschule 9 Lehrerinnen ohne einen Lehrer wirken. — Die beispiellos große Mischung der einheimischen Bevölkerung, welche aus einem Dutzend Nationalitäten, drei Menschenracen, vierzig Glaubensparteien u. s. w. zusammengesetzt ist, macht das Erziehungswerk sehr schwierig. Das ganze Schulwesen beruht nur auf Freiwilligkeit und Selbstverwaltung. Schulzwang besteht in 12 Staaten, an deren Spitze der Staat Massachusetts steht und es wird da für Kinder von 8—14 Jahren ein Schulbesuch von wenigstens jährlich 3 Monaten festgestellt. Die Nichteinhaltung dieses Schulbesuches wird mit Strafe von 5 bis 50 Dollars geahndet. In manchen Staaten wird der Schulbesuch so vernachlässigt, dass der Bericht über New-York darüber sagt: „Zehntausende von Kindern, die nie eine Schule sahen, wachsen auf, wie das Laster und das Verbrechen." Seit 1870

besteht in allen Staaten Nordamerikas die Unentgeltlichkeit des Unterrichts, welche erst nach heißen Kämpfen durchgesetzt werden konnte. — Die Disciplin läſst körperliche Strafen in bestimmten Fällen zu und wo dieselben abgeschafft worden sind, verlangen die Lehrer dringend nach Wiedereinführung. — In den amerikanischen Staaten werden die nach Geschlechtern gemischten Schulen bis in die obersten Classen hinaufgeführt, welches Verhältnis wohl in der eigenthümlichen Stellung des Weibes in Amerika seinen Grund hat. Die Gleichheit der Geschlechter ist zwar auch dort noch nicht theoretisch anerkannt; aber das Weib findet dort die Möglichkeit, verschiedene Laufbahnen einzuschlagen und genießt im öffentlichen Leben eine Achtung, wie in keinem anderen Lande. — Die Gehälter der Lehrer sind sehr verschieden und betragen durchschnittlich monatlich 56, für Lehrerinnen 42 Dollars. Der höchste Gehalt ist 150 und der niedrigste 30 Dollars. Die Zahl der Lehrkräfte an Volksschulen beträgt 220.000, wovon $^2/_5$ männlichen und $^3/_5$ weiblichen Geschlechtes sind. Der Lehrstand wird von den Männern gewöhnlich nur als eine Durchgangsperiode betrachtet, die weiter führen soll und die Statistik weist nach, daſs wenige mehr als fünf Dienstjahre zählen. Pensionen für ausgediente Lehrer gibt es nicht. Das englische Unterrichtsverfahren hat seine großen Übelstände, welche hauptsächlich darin fußen, daſs es da keinen bestimmten Lehrplan gibt und der ganze Unterricht nur auf dem Textbuche („Textbooks") basiert ist, welches die Stelle des Lehrers vertritt und diesen nur zu einem Einpauker und Examinator macht. — Um die Verbesserung des amerikanischen Schulwesens haben sich besonders zwei edle Männer aus Boston, Mann und Howe, verdient gemacht, welche in der Schweiz und in Deutschland das Schulwesen studierten. Sie wurden in ihren Bestrebungen durch eingewanderte deutsche Pädagogen unterstützt, welche sich durch ihre Schulen den Beifall und die Anerkennung der Erziehungsfreunde zuzogen. Diese deutschen Lehrer vereinigten sich 1870 zu Louisville zu einem deutsch-amerikanischen Lehrerbunde zur Pflege der deutschen Sprache neben der englischen und zur Einführung der entwickelnden Methoden; und es befaſst sich dieser Bund sogar mit dem Plane, ein deutsch-amerikanisches Lehrerseminar zu errichten und hat zu diesem Behufe bereits einen Fond von 50.000 Dollars zusammengebracht. — Armenschulen hat Amerika nicht, wohl aber Anstalten für nicht vollsinnige, schwachsinnige und verwahrloste Kinder.

Literatur: Lips, Statistik von Amerika. Frankfurt 1828. — Wappäus, Handbuch der Geographie und Statistik von Nordamerika. Nebst einer allgemeinen Übersicht von Amerika. Leipzig 1855. — Lyell, Zweite Reise nach den Vereinigten Staaten von Nordamerika, deutsch von E. Dieffenbach. Braunschweig 1851. — Schaff, Amerika. Die politischen, socialen und kirchlich-religiösen Zustände der Vereinigten Staaten von Nordamerika, mit besonderer Rücksicht auf die deutschen, aus eigener Anschauung dargestellt. Berlin 1854. — Wimmer, Die Kirche und Schule in Nordamerika. Leipzig 1853. — Rudolf Dulon, „Aus Amerika", Leipzig und Heidelberg 1866. — F. Kilian, Über das Schulwesen in Nordamerika. Allgemeine Schulzeitung 1867, Nr. 25, 39—41 1868, Nr. 4, 13, 24, 26.

Nothwendigkeit des Unterrichts erhellt aus der Unzulänglichkeit der natürlichen Bildung. Natur und Gesellschaft, Umgang und Verkehr bieten dem Menschen auch außerhalb des eigentlichen Unterrichts eine Fülle von Bildungsstoff und eine Menge von Anregungen, denselben zu verarbeiten. Der Mensch sammelt sich auf diesem Wege eine Menge von Erfahrungen und gelangt auch zu einer vielfachen Entwickelung des sogenannten gesunden Menschenverstandes. Allein die bildenden Einflüsse der Natur und Gesellschaft auf den einzelnen Menschen reichen in ihrer unberechenbaren Zufälligkeit nicht hin, ihm eine einheitliche und abgeschlossene Bildung zu geben. Denn die Bildung des Menschen soll auf der geistigen Culturhöhe seiner Zeit stehen. Die Cultur eines Zeitalters ist aber ein Product von Jahrhunderten. Soll der Einzelne binnen der kurzen Zeit, welche der Erziehung selbst im günstigsten Falle zur Verfügung steht, auf die Höhe der Bildung seiner Zeit gebracht werden: so muſs ihm der Bildungsstoff in der

concentrierten Form und in der beschleunigten Weise des Unterrichts geboten werden. Es müssen ihm insbesondere auch die beiden großen Hilfsmittel der Bildung gereicht werden, ohne welche eine Erhebung auf die geistige Culturhöhe der Zeit nicht denkbar ist, es sind dies Zeichen und Formen, insbesondere Buchstaben und Zahlen in ihrer bedeutungsvollen Combination zur Literatur und Mathematik. Denn alle Bildung unserer Zeit ist literarische und mathematische Bildung; beide können nur durch planmäßigen Unterricht beigebracht werden. Treffend schildert Herbart (Werke X. S. 60) den Zustand des Ununterrichteten, wie folgt: „Wie sieht es aus in dem Kopfe eines ununterrichteten Menschen! Da ist kein bestimmtes Oben noch Unten, nicht einmal eine Reihe; alles schwimmt durch einander, die Gedanken haben nicht warten gelernt. Bei gegebenem Anlass kommen alle herbei, so viele ihrer durch den Faden der Association angeregt werden, und so viele auf einmal Platz haben im Bewusstsein. . . . Das wird man sehen, wenn man einen rohen Knaben von 10 bis 15 Jahren anfängt zu unterrichten. Anfangs wird die Aufmerksamkeit durchaus nicht in einen gleichförmigen Fluss zu bringen sein. Weil kein herrschender Hauptgedanke Ordnung hält, weil es an Subordination der Begriffe fehlt, so wirft sich immer das Gemüth unruhig umher; auf Neugier folgt Zerstreuung und bloße Spielerei. Damit vergleiche man den gebildeten Jüngling, dem es nicht schwer wird, mehrere Reihen wissenschaftlicher Vorträge ohne Verwirrung in derselben Zeitperiode zu fassen und zu verarbeiten." Mittelst des Unterrichts wird in den Bildungsprocess der Menschheit eine gewisse Stetigkeit hineingeführt. Während sonst der Einzelne auf sich selbst und seine Umgebung angewiesen wäre, werden ihm auf dem Wege des Unterrichts die Bildungsresultate, an deren Zustandekommen frühere Geschlechter gearbeitet haben, im fertigen Zustande beigebracht. Die Tradition der Bildung erfolgt zwar auch außerhalb des eigentlichen Unterrichts mittelst der Sprache und Sitte, indem jedes Wort und jede Sprachform ein wichtiges Bildungselement in sich schließt; in weit höherem Maße erfolgt sie jedoch durch den Unterricht selbst, welcher dem Lehrling die Wissensresultate in der gedrängtesten Form darbietet.

Oldenburg. Das Großherzogthum besteht aus 3 räumlich getrennten Theilen (dem Herzogthum Oldenburg, dem Fürstenthum Lübeck und dem Fürstenthum Birkenfeld). Jeder dieser 3 Theile hat sein gesondertes selbständig geordnetes Schulwesen. Dasjenige des Herzogthums wurde durch das Schulgesetz vom Jahre 1855 neu geregelt: nach demselben steht das evangelische Schulwesen unter dem Oberschulcollegium in Oldenburg, das katholische unter dem zu Vechta. Jede Schulgemeinde ist unter der Aufsicht eines besonderen Schulvorstandes, dem der Geistliche als Ortsschulinspector angehört. Daneben gibt es Kreisschulinspectoren und eine Generalvisitation. Die Schulpflichtigkeit dauert vom vollendeten 6. bis zum vollendeten 14. Jahre. Die Unterrichtsgegenstände der Volksschule sind: biblische Geschichte, Katechismus, Kirchenlied, Lesen, Schreiben, Sprachunterricht, Rechnen, Gesang, Weltkunde, Zeichnen, Turnunterricht und für Mädchen Handarbeiten. Sämmtliche Schulen Oldenburgs sind streng confessionell gesondert. Am Ende des Schuljahres 1878/79 gab es 282 evangelische und 119 katholische Volksschulen. In den 282 evangelischen Schulen gab es 477 Classen mit 282 Haupt- und 195 Nebenlehrerstellen und 31.219 Schulkindern. Auf jede Schule kamen 110 Kinder und auf jede vorhandene Lehrkraft 67 Schüler. Die Mehrzahl der Schulen (163) ist einclassig; zweiclassig waren 84, dreiclassig 19, vierclassig 4, fünfclassig 4, sechsclassig ebenfalls 4, siebenclassig 3 und 1 ist achtclassig. An den katholischen Volksschulen wirken 140 Haupt- und 21 Nebenlehrer. — Dazu kommen noch die 58 Schulen des Fürstenthums Lübeck und die 82 Schulen im Fürstenthume Birkenfeld. — Für die Lehrerbildung sorgt das evangelische Seminar in Oldenburg und das kaholische in Vechta. Die angehenden Volksschullehrer besuchen das evangelische Seminar 4 Jahre, da sie jedoch

schon mit dem vollendeten 14. Jahre daselbst aufgenommen werden, so ist der Lehrer bei seinem Amtsantritte in vielen Fällen erst 18 Jahr alt, daher sein Charakter noch nicht völlig entwickelt, weshalb auch die Versehung seines Lehrpostens nicht eine umfassende und genügend tiefe sein kann. Es wird deshalb ernstlich an der Verlängerung der Ausbildungszeit der Volksschullehrer gearbeitet. Das Diensteinkommen der Schullehrer im Herzogthum Oldenburg ist dahin geregelt: Wenn in der Schulacht 50 selbständige Familien vorhanden sind, ist das Gehalt des Hauptlehrers neben freier Dienstwohnung und Garten wenigstens 750 Mk., gibt es ihrer daselbst weniger als 50, aber über 25, so beträgt es 675 Mk. und bei 25 ist das Diensteinkommen 600 Mk. In den Städten und in den zur Marsch zu rechnenden Schulachten, in den größeren Ortschaften, sowie auch in den der Marsch und den Städten benachbarten Schulachten erhalten die Lehrer eine Ortszulage von 300 Mk. Außerdem beziehen sie Alterszulagen, welche nach Zurücklegung des 20. Dienstjahres seit der definitiven Anstellung den Betrag von 300 Mk. erreichen. Bei eintretender Dienstunfähigkeit tritt Pensionierung zu Lasten der Staatskasse ein; der Ruhegehalt beträgt mindestens 50% des früheren Diensteinkommens und steigt bei 50 Dienstjahren bis zu 90%.

Orbis pictus — die Welt in Bildern — des Comenius (Siehe denselben), das populärste seiner Werke und das Urbild jener zahllosen Bilderbücher und illustrierten Lehrbehelfe, welche seither dem Anschauungsunterrichte dienen. Comenius musste auf seinen didaktischen Pfaden nothwendigerweise zu einem solchen Anschauungswerke hingeführt werden. Mit der Betrachtung der Dinge wollte er den Anfang machen und in der Schulstube gab es nur wenig zu schauen. Diesem Übelstande sollte der Orbis pictus abhelfen, welcher eigentlich nichts weiter als die mit Bildern versehene Comenianische „Janua" (Sprachenpforte) ist. Zwischen der Einleitung und dem ersten Abschnitte befindet sich wie in unseren illustrierten Lehrfibeln, eine Art bildliches Alphabet. Neben jedem Buchstaben findet man hier „das Bildnis des Thieres, dessen Stimme derselbige Buchstabe ausdrücket", in folgender Weise:

Abbildung:			
der Krähe,	Cornix cornicatur, die Krähe krächzet,	á á á	A a
des Lammes,	Agnus balat, das Schaf blöcket,	bé é é	B b
der Heuschrecke,	Cicada stridet die Heuschrecke zitschert,	cí cí	C c
des Wiedehopfs,	Upupa dicit, der Wiedehopf ruft,	du du	D d
des Säuglings,	Infans ejulat, das Kind wimmert,	é é é	E e
	u. s. f.		

Dann folgen die Holzschnitte, auf welche sich der neben einander stehende lateinische und deutsche Text derart bezieht, dass die mit Ziffern bezeichneten Theile des Bildes auf die mit gleichen Zahlen versehenen Sätze des Textes hinweisen, wobei man allerdings die technische Ausführung der Bilder nicht mit dem Maßstabe der Gegenwart messen darf. Es wäre ein ungerechtfertigtes Vorurtheil, wenn man annehmen wollte, Comenius habe durch die Holzschnitte seines Orbis pictus die Anschauung der wirklichen Gegenstände beseitigen oder auch nur ersetzen wollen. Wenn man es ihm jedoch zum Vorwurfe macht,

dass er in der Abbildung auch Dinge bringt, die, wie die Leibesglieder, die Kleider, Bücher, Hausgeräthe, jeder in Wirklichkeit anschauen könne: so sollte man nicht vergessen, dass erstens die bildliche Anschauung eine Kunst sei, welche nur durch die Vergleichung der Bilder mit bekannten Originalen gelernt werden kann, und dass zweitens die Anschauung im Bilde in vielen Fällen lehrreicher sei als die Anschauung in der Natur, weil das Bild eine Hervorhebung des Wesentlichen und Hauptsächlichen und ein Hinwegsehen von dem Unbedeutenden und Nebensächlichen erleichtert und dadurch zu einem Führer der Aufmerksamkeit wird. Vor Comenius wendete sich der Unterricht fast ausschließlich nur an den einen unserer höheren Sinne, an das Gehör; der Schallstrahl war fast die einzige Brücke, die den Verkehr zwischen den Lehrenden und Lernenden vermittelte: Comenius hat dem Gehöre in dem vielvermögenden Gesichtssinne einen Bundesgenossen zugeführt, dessen Mitwirkung nicht hoch genug angeschlagen werden kann. Von den conventionellen Zeichen der Schallsprache hat er die Bahn zu den unabänderlichen Typen der allgemeinen Natursprache eröffnet, die in Anschauungen zu uns redet und die jedermann versteht. Und der unscheinbare Orbis pictus mit seinen schlechten Holzschnitten ist jener bedeutungsvolle Anfangspunkt, von welchem bis zu Basedow's „Elementarwerke" und zu den verschiedenen Bilderbüchern unserer Tage eine continuierliche Entwickelungsreihe fortläuft. Der verbesserte Orbis pictus ist seit Comenius ein allgemein beliebtes, in zahllosen Nachahmungen erschienenes Lehr- und Spielbuch geworden — ein Goethe hat als Kind darin geblättert, und sich noch in späten Jahren („Aus meinem Leben") daran erinnert — ein Herder hat sich daran begeistert — zahllose Menschen haben darin Anregung und Unterhaltung gefunden.

Organisation des Schulwesens im allgemeinen ist der Inbegriff aller derjenigen Anordnungen und Bestimmungen, durch welche das Schulwesen irgend eines Territoriums, z. B. eines Staates oder Landes mit den pädagogischen Bedürfnissen desselben, so wie mit den Anforderungen der pädagogischen Wissenschaft in Einklang gebracht und auf diese Weise seinem eigentlichen Zwecke zugeführt werden soll. Hiebei soll man nach Gräfe von nachstehenden Grundsätzen ausgehen: 1. Alle Schulen eines Landes müssen in Bezug auf Unterricht und Zucht nach allgemeinen feststehenden Principien gleichmäßig eingerichtet sein, jede Schule hat jedoch das Recht mit Rücksicht auf die besonderen Verhältnisse des Ortes gewisse Abweichungen bezüglich der Erreichung des Schulzweckes vorzunehmen. Die Organisation des Schulwesens verlangt Einheit in Allem, was von dem Zwecke der Volksschule mit Nothwendigkeit geboten wird — in allem Übrigen aber mag Verschiedenheit und Mannigfaltigkeit sein. 2. Muss Sorge getragen werden, dass Schulen verschiedener Art (Volksschulen, Mittelschulen u. s. w.) in solcher Anzahl errichtet werden, dass sie im Stande sind, alle Bedürfnisse der Jugend in Bezug auf Schulbildung zu befriedigen. 3. Die beste Schulorganisation ist die auf geschichtlichem Wege entstandene, welche sich nach und nach durch die Bedürfnisse selbst gestaltet hat. Die Organisation des Schulwesens eines jeden Landes beruht auf fortwährender Verbesserung durch Erfahrungen und zu diesem Behufe soll nach einem gewissen Zeitraume eine Enquete von Sachverständigen zusammentreten, in welcher alle Interessen des Volksschulwesens vertreten sind und durch Prüfung, beziehungsweise Abänderung und Verbesserung für die Hebung der Schulorganisation wirken. — Nach Niemeyer hat die Organisation des Schulwesens auf nachfolgende Punkte Rücksicht zu nehmen: 1. Auf die Sonderung der einzelnen Lehranstalten, nach ihren verschiedenen Bestimmungen und Zwecken; 2. auf die Personen, welchen die Ertheilung und Leitung des Unterrichtes in jeder derselben anzuvertrauen ist, oder die Erfordernisse, die Wahl, die Stellung, die Verhältnisse der Lehrer;

3. auf die eigentliche Organisation des Unterrichtes durch den Lehrplan; 4. auf die Vertheilung der Classen unter Lehrende und Lernende; 5. auf die Verbindung des Erziehungszweckes mit dem Lehrzwecke und der Disciplin; 6. auf die äußeren Bedürfnisse aller Schulen, sowohl das Local, als die Lehrmittel betreffend; 7. auf die Erhaltung des Flors der Schulen theils durch innere Einrichtungen, theils durch höhere und höchste Aufsicht. — Die Organisation der Schulen geht auf dem Wege der Schulgesetzgebung und Schulverwaltung vor sich. Sie ist eigentlich eine dreifache. 1. Organisation der Behörden, 2. der Anstalten und 3. des Unterrichts. Die Schulbehörden an deren Spitze das selbständige, und in der Person des verantwortlichen Ministers einheitlich zugespitzte Unterrichtsministerium steht, sind nach der neuesten Einrichtung in den meisten Culturstaaten collegialisch organisiert. Es sind nämlich berathende und beschließende Körperschaften, in denen alle an der Schule betheiligten Interessenten wie: Gemeinde, Bezirk, Schule, Kirche, Staat vertreten sind und die meist Schulräthe heißen. Die Executive steht den an der Spitze derselben stehenden Verwaltungsorganen, meist den politischen Chefs zu. Die Gliederung ist meist eine dreigetheilte, in Ortschulrath, Bezirksschulrath und Landesschulrath. Diese Behörden sind zugleich Aufsichtsorgane und üben die Schulaufsicht durch eigens bestellte Inspectoren aus. — Die Organisation der Schulanstalten lässt, wenn wir uns auf das Volksschulwesen beschränken, die einfache, und die gehobene Volksschule (Bürgerschule) unterscheiden, zu welchen noch die Fortbildungsschule hinzukommt. — Die Organisation des Unterrichts selbst wird durch normative Bestimmungen über Lehrplan und Methode des Unterrichts geregelt, worüber die betreffenden Artikel nachzusehen sind.

Organisation der Volksschule. Die Organisation der Volksschule ist eine doppelte, eine äußere und eine innere. Die äußere umfasst die Einrichtung der Schulen, die Theilung in Classen und ganze Regelung derselben (Schulordnung), die innere dagegen den Lehrplan, als den Inbegriff derjenigen Bestimmungen, welche die Auswahl, Vertheilung und Verbindung des Lehrstoffes feststellen, den Erziehungsplan, welcher die Maßregeln der Zucht und die Einrichtung des Schullebens bestimmt und den Lections- oder Stundenplan. Nach den von Insp. Fröhlich aufgestellten Fundamentalsätzen erreicht die Organisation einer Schule ihr Ideal, wenn nur Zöglinge möglichst gleicher Bildungsstufe in einem Lehrsaale vereinigt werden. Ein Schulwesen ist um so vollkommener eingerichtet, je mehr es sich dieser Norm nähert. „Mehr als zwei Bildungsstufen der Schüler gemeinschaftlichen Unterricht zu ertheilen, ist pädagogisch verwerflich. In jeder Classe sollen sich nur Kinder möglichst gleicher Individualität befinden. Derjenige Schulorganismus verdient den Vorzug, bei welchem die Einheit der Persönlichkeit am meisten gebildet wird. Unterricht und Zucht können nur dann erfolgreich in Anwendung kommen, wenn der Lehrer seine Schüler näher kennen lernt. Für umfangreichere Schulanstalten ist das Achtclassensystem als Norm zu betrachten. An pädagogischem Werte steht dem Achtclassensystem am nächsten das Sechsclassensystem, und diesem wieder das Vierclassensystem. Zwei- und dreiclassige Schulen erscheinen mehr als ein Nothbehelf, und einclassige Schulen bilden noch weniger eine normale Schulform. In vielstufigen Schulen sind Maßregeln zu treffen, dass die Lehrer in Unterricht und Zucht einheitlich auf die Schüler wirken und sie näher kennen lernen. Es ist als erstrebenswertes Ziel anzusehen, Mädchen und Knaben in gesonderten Classen zu unterrichten, wenn möglich wenigstens vom 10. oder 12. Lebensjahre an. Ein Schulsystem soll nicht mehr als etwa acht Classen à 50 Schüler umfassen und wo möglich

unter einer besonderen Leitung stehen. Der Lehrplan eines Schulsystems oder einer Schulanstalt sei ein organisches Ganze und stelle die sittlichen Ideen in den Mittelpunkt des Unterrichts." — Es ist interessant, die Volksschulgesetzgebungen der verschiedenen Staaten in Bezug auf die in denselben aufgestellten Kategorien von Volksschulen miteinander zu vergleichen. Das österreichische Schulgesetz vom 14. Mai 1869 unterscheidet allgemeine Volksschulen und Bürgerschulen (s. d.). Die ersteren werden wohl nach der Anzahl der in einer Volksschule bestehenden Lehrstellen in ein-, zwei- . . . bis achtclassige eingetheilt, eine eigentliche normative Einrichtung für dieselben jedoch nicht aufgestellt. Dies hat den Übelstand zur Folge, dass für die allmähliche Entwicklung der Volksschule von Seite der Gesetzgebung keine festen Geleise gelegt sind, und alles dem zufälligen Zusammentreffen von Zeit, Ort und Personen anheim gestellt bleibt. Da die einclassige Volksschule (s. d.) entweder eine ungetheilte oder getheilte ist: so gibt es in Österreich nicht weniger als zehn verschiedene Kategorien von Volksschulen, welche gleichberechtigt neben einander bestehen und von denen die unvollkommenste Form, nämlich die einclassige Volksschule [über 50% der Gesammtzahl einnimmt. Es kann wohl kaum behauptet werden, dass alle zehn Kategorien der Volksschule eine normative Bedeutung haben, da es doch schwerlich einen Sinn hätte, z. B. siebenclassige Schulen zu propagieren. Gleichwohl stellt eine nachmalige Ministerialverordnung (vom 18. Mai 1874) für alle zehn Kategorien von Volksschulen Normallehrpläne auf, in denen bestimmt wird, wie die acht Jahrgänge des pflichtmäßigen Schulbesuches auf die einzelnen Classen der betreffenden Kategorien von Volksschulen, sowie die Abtheilungen derselben zu vertheilen sind. Dieser Vertheilungsmodus ist in dem nachfolgenden Schema ersichtlich gemacht:

Schulpflichtigkeit und Classentheilung in Österreich.

<table>
<tr><th rowspan="3">Schuljahre</th><th colspan="14">Kategorien der Volksschulen</th></tr>
<tr><th>I</th><th colspan="2">II</th><th colspan="2">III</th><th colspan="2">IV</th><th colspan="2">V</th><th colspan="2">VI</th><th colspan="2">VII</th><th>VIII</th></tr>
<tr><th colspan="14">classig</th></tr>
<tr><td>1.</td><td>1. Abth.</td><td rowspan="3">I. Classe</td><td>1. A.</td><td rowspan="2">I. Cl.</td><td>1. A.</td><td>I. Cl.</td><td>ungetheilt</td><td colspan="2">I. Cl.</td><td colspan="2">I. Cl.</td><td colspan="2">I. Cl.</td><td>I. Cl.</td></tr>
<tr><td>2.</td><td rowspan="3">2. Abth.</td><td rowspan="2">2. A.</td><td>2. A.</td><td rowspan="2">II. Cl.</td><td>1. A.</td><td colspan="2">II. Cl.</td><td colspan="2">II. Cl.</td><td colspan="2">II. Cl.</td><td>II. Cl.</td></tr>
<tr><td>3.</td><td rowspan="2">II. Cl.</td><td>1. A.</td><td>2. A.</td><td colspan="2">III. Cl.</td><td colspan="2">III. Cl.</td><td colspan="2">III. Cl.</td><td>III. Cl.</td></tr>
<tr><td>4.</td><td rowspan="5">II. Classe</td><td rowspan="3">1. A.</td><td>2. A.</td><td rowspan="2">III. Cl.</td><td>1. A.</td><td rowspan="2">IV. Cl.</td><td>1. A.</td><td colspan="2">IV. Cl.</td><td colspan="2">IV. Cl.</td><td>IV. Cl.</td></tr>
<tr><td>5.</td><td rowspan="4">3. Abth.</td><td rowspan="4">III. Classe</td><td rowspan="2">1. A.</td><td>2. A.</td><td>2. A.</td><td rowspan="2">V. Cl.</td><td>1. A.</td><td colspan="2">V. Cl.</td><td>V. Cl.</td></tr>
<tr><td>6.</td><td rowspan="3">IV. Classe</td><td>1. A.</td><td rowspan="3">V. Classe</td><td>1. A.</td><td>2. A.</td><td colspan="2">VI. Cl.</td><td>VI. Cl.</td></tr>
<tr><td>7.</td><td rowspan="2">2. A.</td><td rowspan="2">2. A.</td><td rowspan="2">2. A.</td><td rowspan="2">2. A.</td><td rowspan="2">VI. Cl.</td><td>1. A.</td><td rowspan="2">VII. Cl.</td><td>1. A.</td><td>VII. Cl.</td></tr>
<tr><td>8.</td><td>2. A.</td><td>2. A.</td><td>VIII. Cl.</td></tr>
</table>

Aus dieser Tafel, welche gleichsam die äußere Organisation der allgemeinen Volksschule in Österreich darstellt, ist ersichtlich, dass die Vertheilung der natürlichen Stufen des schulpflichtigen Alters, nämlich der einzelnen Schuljahre (Jahrgänge) auf die in den

betreffenden Kategorien von Volksschulen zur Verfügung stehenden Schulclassen und deren Unterabtheilungen von einer gewissen Künstlichkeit nicht frei gesprochen werden kann; dass ferner die Schwierigkeit, die Altersstufen mit den Schulclassen in Einklang zu bringen, desto größer wird, je classenarmer die Volksschule ist, dass sie daher an der einclassigen Schule ihren Höhenpunkt erreicht, und dass eine wahrhaft normale Schuleinrichtung nur in der achtclassigen Volksschule vorkommt. (Hiebei haben wir von der getheilten einclassigen Volksschule ganz abgesehen, weil die Verhältnisse in derselben noch verwickelter sind.) — Was den Lehrplan dieser verschiedenen Arten von Volksschulen betrifft, so unterscheidet sich derselbe nicht durch die Zahl oder Art der Gegenstände, indem an jeder, auch der einclassigen Schule, dieselben Lehrgegenstände obligatorisch sind, sondern durch die den einzelnen Gegenständen (Fächern) vorgesetzten Lehrziele, die sich desto mehr herabsetzen, je classenarmer die betreffende Volksschule ist, so dass sie in der einclassigen Schule am niedrigsten, in der achtclassigen Schule am höchsten gestellt sind. Die hier dargestellte Organisation der österreichischen Volksschulen steht im Einklange mit §. 7 des oben erwähnten Reichsvolksschulgesetzes, wornach der Lehrstoff auf die Jahre der Schulpflichtigkeit so zu vertheilen ist, „dass jedes dieser Jahre einer Unterrichtsstufe entspreche.“ Bedenkt man, dass in den meisten Schulen Knaben und Mädchen, in vielen auch Kinder verschiedener Confession, in manchen selbst Kinder von verschiedener Nationalität neben einander sitzen, so begreift man, welche Schwierigkeiten eine solche Organisation der Volksschule in classenarmen Volksschulen, ganz besonders aber in der einclassigen Schule dem Unterricht entgegenstellt.

In Preußen ist die Volksschule durch die „allgemeinen Bestimmungen“ vom 15. October 1872 im Verordnungswege organisiert. Die Schuleinrichtung wird hier insoferne complicierter, als die Classentheilung nicht bloß in der einclassigen, sondern auch in der zweiclassigen Schule zulässig ist, sobald die Schülerzahl größer wird als 80, in welchen Fällen Österreich (nach §. 11 des R. V. Sch. G.) unbedingt die Bestellung einer weiteren Lehrkraft anordnet. Doch wird hier eine bestimmte Anzahl normaler Kategorien von Volksschulen unterschieden. „Normale Volksschuleinrichtungen sind die mehrclassige Volksschule, die Schule mit zwei Lehrern, und die Schule mit einem Lehrer, welche entweder die einclassige Volksschule oder die Halbtagsschule ist. In der einclassigen Volksschule werden die Kinder jedes schulpflichtigen Alters in ein und demselben Local durch einen gemeinsamen Lehrer gleichzeitig unterrichtet. Die Zahl derselben soll nicht über achtzig steigen. Sind zwei Lehrer an einer Schule angestellt, so ist der Unterricht in zwei gesonderten Classen zu ertheilen. Steigt in einer solchen Schule die Zahl der Kinder über 120, so ist eine dreiclassige Schule (mit zwei Lehrern) einzurichten. In dieser kommen auf die dritte Classe wöchentlich 12, auf die zweite wöchentlich 24, auf die erste Classe wöchentlich 28 Lehrstunden. Für mehrclassige Schulen ist rücksichtlich der oberen Classen eine Trennung der Geschlechter wünschenswert. Wo nur zwei Lehrer angestellt sind, ist eine Einrichtung mit zwei, beziehungsweise drei aufsteigenden Classen derjenigen zweier nach den Geschlechtern getrennten einclassigen Volksschulen vorzuziehen. Wo an einem Orte mehrere einclassige Volksschulen bestehen, ist deren Vereinigung zu einer mehrclassigen Volksschule anzustreben.“ Neben den drei Kategorien der allgemeinen Volksschule bestehen in Preußen unter dem Titel Mittelschulen, oder Bürger-, Stadt-, Rector-, höhere Knabenschulen Anstalten, welche ihren Schülern eine über die allgemeine Volksschule hinausgehende Bildung zu geben und zugleich die Bedürfnisse des bürgerlichen Lebens zu berücksichtigen suchen. Sie bestehen entweder selbständig mit fünf Classen, oder es werden die Oberclassen einer sechsclassigen Volksschule nach dem Lehrplan der Mittelschulen eingerichtet. Die Mittelschulen sind bestimmt, zwischen der Volksschule und

der Realschule ein Übergangsglied zu bilden. Eine mustervolle Organisation hat das Schulwesen im Königreiche Sachsen auf Grund des Gesetzes von 26. April 1873 angenommen; dasselbe unterscheidet die einfache, mittlere und höhere Volksschule. Die einfache Volksschule unterrichtet ihre Zöglinge in zwei oder mehreren nach Altersstufen geschiedenen Classen: Einclassige Volksschulen gibt es demnach in Sachsen nicht. Mittlere Volksschulen sind unter entsprechender Classeneintheilung, Vermehrung der Unterrichtsstunden, nach Befinden auch Verlängerung der Schulzeit, so einzurichten, dass ihre Zöglinge in Bezug auf alle Lehrfächer eine nach Inhalt und Umfang das Ziel der einfachen Volksschule überragende Bildung erreichen. Höhere Volksschulen erstrecken ihren Unterricht noch auf andere Lehrfächer, z. B. fremde Sprachen. — Das Schulgesetz für Anhalt-Dessau vom 22. April 1850 hat als einfachste Schule die zweiclassige. — Nach dem Schulgesetz für Gotha vom 1. Juli 1863 ist die normale Schülerzahl für eine Schule (Classe) 80. Wird diese Zahl nach dem Durchschnitt der letzten fünf Jahre überstiegen, so sind die Lehrkräfte, sowie die Locale entsprechend zu vermehren. — Das Gesetz betreffend das Volksschulwesen in Hamburg vom 11. November 1870 bestimmt: „Die öffentlichen Volksschulen haben in der Regel sieben aufeinander folgende Classen, die Bildung von Parallelclassen ist gestattet. Die Zahl von 50 Schülern gilt als die durchschnittliche Normalzahl einer Classe. An einigen öffentlichen Volksschulen werden Oberclassen eingerichtet, in welchen die fleißigeren und fähigeren Schüler sämmtlicher Volksschulen nach Beendigung der gewöhnlichen Schulcurse zum Zweck der Erweiterung und Erhöhung ihrer Ausbildung aufgenommen werden." — Mit der Organisationsfrage der Schulen beschäftigt sich die periodische Presse ebenso wie die Lehrervereine. Die von verschiedenen Seiten zutage geförderten Organisationsvorschläge sind sehr mannigfach. Unter dem Titel „deutsche Nationalschule" fordert Wichard Lange für die Gesammtorganisation des deutschen Schulwesens eine allgemeine Elementarschule, die ihre Schüler bis zum 12. Lebensjahre in den allgemeinsten Grundlagen aller menschlichen Bildung unterrichtet. Ihr Oberbau ist die „höhere Schule", welche in die „höhere Schule", die Realschule und das Gymnasium zerfällt. Die freie deutsche Schulzeitung in Leipzig schlägt einen Organisationsplan von R. E. Bolz vor, dessen wesentliche Bestimmungen nachstehend lauten: „Die Grundbestimmungen für das deutsche Schulwesen unterliegen der Reichsgesetzgebung; specielle Bestimmungen verbleiben der Landesgesetzgebung. Der Religionsunterricht ist von der Schule ausgeschlossen. Die Schulen sind Volks- oder Gelehrtenschulen. Erstere gliedern sich in nachstehende Kategorien: 1. Die allgemeine Elementarschule; diese umfasst alle Kinder der Nation bis mindestens zum 11. Lebensjahre. Grundlehrplan und Organisation der allgemeinen Elementarschule bestimmt die Landesgesetzgebung. 2. Die Fortbildungsschule; diese ist obligatorisch bis zum vollendeten 16. Lebensjahre und gewährt allgemeine Bildung. Sie schließt sich eng an die Elementarschule an. Das Abgangszeugnis der Fortbildungsschule berechtigt zu zweijährigem Militärdienst. — 3. Die Mittelschule; diese baut sich auf die Elementarschule auf und beansprucht das Alter vom 11. bis zum 16. Lebensjahre. Außer den gewöhnlichen Unterrichtsdisciplinen der Elementarschule treibt sie Englisch, Französisch und die einzelnen Zweige der Unterrichtswissenschaften. Das Abgangszeugnis berechtigt zum einjährigen Militärdienst. — 4. Die gewerbliche Academie; diese gewährt Fachbildung. Jeder Ort über 2000 Einwohner muss eine solche Anstalt besitzen. Zum Eintritt ist mindestens die Absolvirung der Fortbildungsschule nothwendig. — Eine ähnliche Tendenz verfolgt auch der vom Seminar-Director Clemens Nohl in Neuwied in der Schrift: „Ein neuer Schulorganismus" entworfene Organisationsplan, dessen Grundbestimmungen nachstehend lauten: Der feste und gesunde Unterbau für sämmtliche Lehranstalten ist die Elementarschule. Sie hat zwei Hauptstufen: die untere

umfasst die Kinder vom vollendeten 6. bis zum vollendeten 12. Lebensjahre. An diese schließt sich einerseits die obere Hauptstufe für diejenigen 10- bis 14-jährigen Schüler, welche auf der Elementarschule (Volksschule) bleiben, andererseits die allgemeine Mittelschule für sämmtliche Schüler und Schülerinnen, die einen wissenschaftlichen Unterricht genießen sollen. Diese tritt künftig an Stelle der drei untersten Classen der Gymnasien, Realschulen und Gewerbeschulen und den eigentlich höheren Mädchenschulen — mit einem Worte, die untersten Classen aller dieser Anstalten haben den Lehrplan der Mittelschulen. Nach Absolvierung dieser Anstalt treten die Studierenden in das mit der Tertia beginnende Gymnasium über. Der berechtigte Grundgedanke dieser Organisationspläne ist auf die Abstellung des Übelstandes gerichtet, welcher darin liegt, dass die Volksschule nach ihrer gegenwärtigen unorganischen Gestaltung einerseits als allgemeine Elementarschule eine mit dem 14. Lebensjahre abschließende Bildung vermittelt, andererseits einem geraumen Bruchtheile ihrer Schüler eine mit dem 10. Lebensjahre abschließende Vorbildung für höhere Bildungsanstalten (Gymnasium, Realschule u. dgl.) gewähren soll, ohne dass in ihrer Einrichtung ein solcher Doppelzweck vorgesehen wäre (Vgl. den Art. Volksschule). Daraus erklären sich auch die Klagen über mangelhafte Vorbildung der aus der Volksschule in die höheren Bildungsanstalten übertretenden Schüler. — Im Allgemeinen muss man gestehen, dass die Organisation der Volksschule in den meisten europäischen Staaten nicht viel über die allerersten Anfänge hinaus gekommen ist und dass auf diesem Gebiete bedeutende Arbeiten der Zukunft bevorstehen.

Literatur: G. Fröhlich, Die Schulorganisation nach den Forderungen des Staats- und Kirchenrechtes, der Cultur und des Zeitgeistes. Jena, 1868. — Derselbe: Grundlagen der Schulorganisation nach den Forderungen der pädagogischen Wissenschaft und der Erfahrung für Lehrer, Schulbeamten, Schulcommissionen und Schulfreunde. Gekrönte Preisschrift. Leipzig, 1880. — H. Graefe, Deutsche Volksschule. 3 Bde. Jena, 1878—79 — Th. Heckenhayn, Organisation des Volksschulwesens, eingeleitet u. motiviert von K. V. Stoy. Heidelberg, 1869. — Clemens Nohl, Ein neuer Schulorganismus. Zugleich Kritik des gesammten Schulwesens. Neuwied, 1877. — Fr. Schaefer, die allgemeine Volksschule in kleineren Orten. Langensalza, 1873. — L. W. Seyffarth, die deutsche Volksschule. Berlin, 1873.

Ornament. Unter Ornament (Decoration) versteht man im allgemeinen „Schmuck" oder „Verzierung". Im engeren Sinne jedoch sind Ornamente jene Zierformen, welche die Werke der Architektur oder des Kunstgewerbes schmücken und in gewisser Hinsicht einen bestimmten, auf den Zweck oder die Andeutung des Gegenstandes sich beziehenden Gedanken äußerlich zum Ausdruck bringen. Das Bestreben, die gewöhnlichen Gebrauchsgegenstände zu verzieren, äußerte sich bei einem jeden Volke, sobald es einen bestimmten Bildungsgrad erlangte. Zur Schönheit eines Gegenstandes ist eine Verzierung zwar nicht unumgänglich nothwendig, es genügt, wenn seine durch den Gebrauch bedingte Grundform vollkommen ist, wozu hauptsächlich ein richtiges Verhältnis der einzelnen Theile unter sich und auch zum Ganzen gehört. Ist aber die Grundform eines Gegenstandes an und für sich schön, so erhöht eine schöne, passende Verzierung seinen Wert bedeutend. Kein Ornament darf die Brauchbarkeit des geschmückten Gegenstandes beeinträchtigen. Aus einem Pokale z. B., dessen Rand gezähnt wäre, ließe sich unbequem trinken; an eine Stuhllehne, die mit erhabenen Verzierungen verziert wäre, dürften wir uns nicht anlehnen u. s. w. Die Grundform des Ornamentes muss dem Zwecke des Gegenstandes, den es schmückt, entsprechen. In Pompeji befinden sich z. B. Fußböden, die mit weißen, grünen und schwarzen Steinen so ausgelegt sind, dass je drei derselben den Eindruck eines perspectivischen Bildes eines Würfels bilden. Ein solcher aus Würfeln zusammengesetzter Fußboden wirkt zwar angenehm auf unser Auge, ist aber dem Charakter eines Fußbodens nicht entsprechend, weil das Gehen auf den scharfen Kanten eines Würfels sehr unbequem wäre. Einen bedeutenden Einfluss auf eine Verzierung hat

auch der Stoff der Verzierung selbst oder des Gegenstandes, auf dem sich die Verzierung befindet. Lächerlich wäre es ein Glas so zu bemalen, dass es wie Holz aussähe, denn Glas soll immer als Glas erscheinen. — Je nachdem ein Ornament bloß den Zweck hat, einen Gegenstand zu zieren oder nebstdem noch die Bestimmung und Verrichtung des geschmückten Gegenstandes erkennen lassen soll (wie z. B. die verschiedenen Sinnbilder des Belastetsein), unterscheidet man rein decorative (neutrale) und structive Ornamente. Ferner muss man noch die plastischen Ornamente, deren Theile nicht in einer einzigen Fläche liegen, von den Flachornamenten, die vollständig in der zu verzierenden Fläche liegen, unterscheiden. Da nur die Flachornamente beim Zeichenunterrichte an der Volksschule eine sehr bedeutende Rolle spielen, so werden wir im Weiteren nur diese berücksichtigen. Die allgemeine Aufgabe des Flachornamentes ist, einen gegebenen, meist begrenzten Flächenraum möglichst schön und ebenmäßig auszufüllen. Werden bei einem Ornamente zum Zwecke des Hervortretens seiner Form oder des bestimmteren Unterschiedes seiner Theile Farben benützt, so wird dasselbe ein polychromes Ornament genannt. Einem jeden Ornamente liegen gewisse Formen zugrunde, welche in Bezug auf ihre unterscheidenden Merkmale in drei Gruppen gesondert werden können: 1. Die elementaren oder geometrischen Formen, welche die einfachsten und die Grundlage für das Verständnis und die Darstellung aller übrigen Gebilde sind; 2. die Naturformen, d. h. die Gestalten aller von der Natur geschaffenen Gegenstände, und 3. die Kunstformen, welche die kunstthätige Hand des Menschen gebildet hat. In Bezug auf diese Formen unterscheidet man: a) geometrische Ornamente, denen geometrische Formen zugrunde liegen und deren Ausführung nur auf geometrischen Gesetzen beruht. Sie sind aus geraden und krummen Linien, den regelmäßigen und symmetrischen Drei- und Vierecken und Polygonen, den Kreis- und elliptischen Linien und den Spiralen zusammengesetzt; b) naturalistische Ornamente, die sowohl lebende als auch leblose Naturformen so darstellen, wie dieselben in der Natur wirklich vorkommen. Die am häufigsten benützten Naturformen sind entweder Pflanzenformen (namentlich die Blätter, Ranken, Blüten und Früchte von Epheu, Wein, Lorbeer, Rose, Rosskastanie, Eiche, Akanthus, Palme u. s. w.), Thierformen und auch Theile und ganze menschliche Gestalten, endlich auch verschiedene Krystallgestalten des Mineralreiches; c) stylisierte Ornamente, die aus Kunstformen zusammengesetzt sind. Die wunderbaren Gebilde der Naturformen dienten der decorativen Kunst schon seit den ältesten Zeiten als Vorbild für deren Schöpfungen, indem sie von den Zufälligkeiten in der Form befreit, in einer gewissen Regelmäßigkeit und Ordnung gestaltet und dem jedesmaligen besonderen Zwecke der Verzierung angepasst wurden, so dass von dem natürlichen Vorbilde nur das daran sich offenbarende Gestaltungsgesetz abstrahiert und als decoratives Mittel verwendet wurde. Diese Umbildung der Naturform in eine ideale oder Kunstform nennt man das Stylisieren derselben, und die Art und Weise, welche sich beim Schaffen der decorativen Formen an den Kunstdenkmalen eines Culturvolkes und einer gewissen Zeitperiode als die consequente Anwendung der an natürlichen Vorbildern sich offenbarenden Gestaltungsgesetze bestimmt äußert, heißt man die decorative Kunstweise oder Stylart dieses Volkes und dieser Periode. So spricht man von einem griechischen, arabischen, gothischen Style, vom Renaissancestil u. s. w. Die Verschiedenheit in den einzelnen Stylarten (Kunstweisen) war durch verschiedene Einflüsse bestimmt, namentlich durch: die Abstammung, den Charakter, die Religion, die Sitten, den Bildungsgrad, die Temperatur und andere geographische Verhältnisse. — Ein Flachornament muss mit Rücksicht auf den Zweck und Stoff des zu verzierenden Gegenstandes gestaltet sein, es muss eine gesetzmäßige, organische Eintheilung und Gliederung erkennen lassen und den Charakter der Fläche vollständig wahren. Bei den Ornamenten muss zunächst die Gliederung der

Fläche berücksichtigt und darnach die Theilung derselben derartig vorgenommen werden, dass ihre Glieder in umschließende (umrahmende) beziehungsweise verbindende, dann in umschlossene, ausfüllende gesondert werden. Man unterscheidet demgemäß: 1. Umrahmungen, Einfassungen oder Borduren, welche zur Umsäumung gegebener Flächen oder Flächentheile dienen und in der Regel eine Fortsetzung (Erweiterung) nach zwei entgegengesetzten Richtungen gestatten. 2. Eckverzierungen, welche die Ecken einer Fläche zieren sollen und entweder ein für sich abgeschlossenes Ganze bilden oder mit der Umsäumung zusammenhängen. 3. Füllungen, Muster oder Dessins, welche in regelmäßiger Wiederkehr eines und desselben Motives meist größere Flächen zieren und nach allen Seiten erweitert werden können. Dieselben werden zur Ausschmückung der Wandflächen von Innenräumen, der Fußböden, sowie auch in der Weberei, Flechterei und Tapetenfabrication verwendet. 4. Freiliegende Ornamente, welche den Zweck haben, eine besondere Stelle, meistens die Mitte eines begrenzten Feldes, durch ihre abgeschlossene Gestalt zu zieren und diese Stelle besonders hervorzuheben.

Die Wirkung des Ornaments beruht: 1. auf dem Rhythmus, 2. auf der Symmetrie und 3. auf der Proportionalität. Der Rhythmus oder Tact einer ornamentalen Form besteht in einer abgemessenen tactmäßigen Eintheilung, welche für die einzelnen ornamentalen Formen eine bestimmte rhythmische, d. h. tactmäßige Linienbewegung zur Folge hat. Der ornamentale Rhythmus unterscheidet sich vom musikalischen hauptsächlich dadurch, dass letzterer auf die Zeit, der ornamentale aber auf den Raum angewiesen ist. Durch die ein bestimmtes Gesetz befolgende Anordnung der Formen entsteht ein rhythmisches Spiel der Linien, das auf uns stets einen eigenthümlichen Zauber ausübt, wie wir es namentlich an den kunstvoll ausgeführten arabischen Mustern beobachten können. Dieser Zauber wirkt auf uns durch die lebensvolle Bewegung der Linien eines solchen Musters, welche einander bald zu suchen, bald zu fliehen scheinen, sich vereinigen und wieder trennen, welche sich bald gegenseitig neigen, bald von einander abwenden, sich umschlingen und alle diese Contraste oder Gegensätze harmonisch ausgleichend, dem Auge einen befriedigenden Gesammtanblick gewähren. Die Art und Weise der rhythmischen Entwickelung der Ornamente bedingt das charakteristische Merkmal, wodurch sich die einzelnen ornamentalen Stylarten von einander unterscheiden. Als Beispiele von schönen rhythmischen Ornamenten sind die verschiedenen griechischen und arabischen geradlinigen Borduren zu nennen, von denen die ersteren, Mäander genannt, aus einem rechtwinklig gebogenen Linienzuge, letztere aus einem von verschieden geneigten Geraden bestehenden Linienzuge zusammengesetzt sind. In der Abbildung zeigt die obere Figur ein Mäanderband und die untere einen arabischen Linienzug. Aus den Rhythmen sieht man die gesetzmäßige Entwickelung dieser Verzierungen deutlich. Betrachtet man nun im ersten Falle den Linienzug a b c d . . . . i und im zweiten jenen a b c d . . . m als eine Formeneinheit, so hat man in beiden Fällen je ein Beispiel einer einfachen Reihung desselben Linienzuges. — Die Symmetrie entsteht bei gleicher Größe, aber entgegengesetzten Richtungen. Denkt man sich auf der einen Hälfte eines Papierblattes irgend einen Linienzug mit Tinte gezeichnet und dann das Blatt um seine

Mittellinie zusammengefaltet, so wird sich dieser Linienzug auf der anderen Hälfte genau seiner Form nach abdrucken. Nach der Entfaltung des Blattes erscheint die abgedruckte Form (das sogenannte Spiegelbild) gerade in entgegengesetzter Lage im Vergleiche zu der ursprünglich gezeichneten, welche Lage man in Bezug auf die Umbiegungslinie eine symmetrische und die ganze Figur mit ihren beiden gegen diese Linie derart angeordneten congruenten Hälften eine symmetrische Figur nennt. Die Umbiegungslinie nennt man Symmetrie-Achse. Jeder Punkt der einen Hälfte hat einen symmetrischen Gegenpunkt in der anderen Hälfte, welche beide in einer auf die Achse senkrecht stehenden Geraden liegen. In diesem Falle heißt die Symmetrie einachsig. Ist eine Gebilde zugleich nach zwei Achsen symmetrisch, so besteht dasselbe aus vier congruenten Theilen und heißt ein zweiachsig symmetrisches Gebilde. Ist ein symmetrisches Gebilde von einem gemeinschaftlichen Centrum aus nach mehr als zwei Achsen gleichmäßig entwickelt, so heißt seine Symmetrie eine mehrachsige, auch centrale oder peripherische. Ein schönes, für das Zeichnen an Volksschulen instructives Beispiel der Symmetrie zeigt nachstehende Umrahmung, in der die Symmetrieachsen punktiert sind. (Die Diagonale in den Ecken sind auch Symmetrieachsen. Die im Inneren der Umrahmung gezeichnete Rosette (eine von oben betrachtete stilisierte Blüte) ist ein peripherisch (mehrachsig) symmetrisches Gebilde. — Die Proportionalität oder die Harmonie der Maße ist das wohlgefällige Größenverhältnis der einzelnen Theile. Sie besteht in einem einheitlichen Abhängigkeitsverhältnisse der Linien in Bezug auf ihre Ausdehnung (Maß). Wenn wir demnach ein bestimmtes Maß annehmen und irgend ein Gebilde derart entwickeln, daß diese bestimmte Maßeinheit seinen Hauptdimensionen zugrunde liegt, so sagen wir, dieses Gebilde besitze Proportionalität. Dabei müssen sich jedoch die einzelnen Dimensionen aus der angenommenen Grundfigur*) oder aus dem gemeinschaftlichen Maße auf eine natürliche, d. h. auf constructive Weise ergeben. Von großer Bedeutung für die Proportionalität ist der sogenannte goldene Schnitt (aurea

---

*) Auf Grundlage der Gleichung BC = 0·618 AB könnte man die Längen der Abschnitte berechnen; meist genügt es aber, das Verhältnis beider annäherungsweise zu bestimmen. Stets liegt der Theilungspunkt oberhalb des Halbierungspunktes und unterhalb des oberen Drittels. Einige Annäherungswerte sind

$$\overline{AC} : \overline{BC} = \overline{BC} : \overline{AB}$$
$$\overline{BC} = \tfrac{1}{2} (\sqrt{5} - 1)\, \overline{AB}$$
$$\overline{BC} = 0{\cdot}618\, \overline{AB}$$

Constr.: $\overline{AN} = \tfrac{1}{2}\, \overline{AB}$

Major	Minor	Ganze Länge
2	3	5
3	5	8
5	8	13
8	13	21
21	34	55
⋮	⋮	⋮

sectio), d. h. die harmonische Theilung einer gegebenen Länge in zwei ungleiche Stücke, von denen sich das kürzere (minor) zum längeren (major) gerade so verhält, wie dieses längere zur ganzen Strecke. Der goldene Schnitt zeigt wie man eine Gerade in zwei ungleiche Theile zerlegen kann, deren Verhältnis angenehm auf das Auge wirkt. Wenn wir z. B. die Stelle, wo am Rücken eines Bucheinbandes die goldene Aufschrift kommen soll, nach unserem] Geschmacke bestimmen, so fällt dieselbe gewiss mit dem goldenen Schnitte zusammen, falls unser ästhetisches Gefühl gut entwickelt ist. In der Eintheilung der Fenster, bei Bauten, bei Krystallen, im Pflanzenreiche finden wir meist dasselbe Verhältnis. Bemerkenswert ist die Erscheinung des goldenen Schnittes am menschlichen Körper, wo im Verhältnisse der einzelnen Theile zum Ganzen und der Abschnitte dieser Theile der goldene Schnitt gewahrt wurde. — Die drei eben angeführten Eigenthümlichkeiten der schönen Form im allgemeinen und der Kunstformen insbesondere nämlich: Rhythmus, Symmetrie, Proportionalität, sind wesentliche Erfordernisse der formalen Schönheit.

Literatur: Anton Andĕl: 1. Das geometrische Ornament. 2. Das polychrome Flachornament, Wien, 1880. — Adolf Bilordeaux 1. Cours de dessin pour l'ornament. 90 Blatt. 2. Ornamentzeichnen. 7 Hfte. — Carl Benz, Das geometrische Ornament. — J. Carot, 1. Cours progressif d'ornament. 122 Blatt. 2. Nouveau cours élémentaire d'ornament. 80 Blatt. 3. L'ornament pour tous. 100 Blatt. 4. Le portefeuille des ornemanistes. 48 Blatt. 5. Le dessin usuel. 200 planches. — Cernesson, Grammatik der Ornamente. — Jules Burgoin Théorie de l'ornament. Paris, 1873. — Eggert. Gothische Verzierungen, 2 Hefte. — Ed. Herdtle, Ornamente (siehe Zeichenunterr.). — E. Jakobsthal. Grammatik der Ornamente. 7 Hefte mit Text. — Jones Oven, Grammatik der Ornamente. 112 Tafeln. — Leo v. Klenze. Die schönsten Überreste griechischer Ornamente und Glyptik, Plastik und Malerei. München, 1866. — A. Racinet, Das polychrome Ornament. Stuttgart. — V. Teirich, Ornamente aus der Blütezeit der Renaissance. — Wilhelm Zahn, 1. Die schönsten Ornamente und merkwürdigsten Gemälde aus Pompeji, Herculanum und Stabiale, nebst einigen Grundrissen und Ansichten, nach den an Ort und Stelle gemachten Originalzeichnungen. Berlin. 2. Ornamente aller classischen Kunstepochen. 100 Tafeln. Berlin, 3. Musterbuch für häusliche Kunstarbeiten. Leipzig, 1865. — Gottfried Semper, Der Styl in den technischen und tektonischen Künsten. 2 Bände. München. 1879. — H. Petřina, Polychromie-Ornamentik: Ein Vorlagenwerk für den Zeichenunterricht. Troppau. — Vogler, Ornamentale Vorlagen für Gewerbeschulen. 6 Hfte. — Deschner, 30 Wandtafeln zum Ornamentzeichnen. — G. Hahn, Ornamentschule für den Zeichenunterricht. — Ornamentzeichnen für Bürger- und Gewerbeschulen von Prof. Michelt, E. Schurth, W. Tönnius. Karlsruhe.

Orthoëpie. Rechtsprechung, laut- und sprachrichtiges Sprechen. Dasselbe bethätigt sich nicht blos durch Rede, Vorlesung, Vortrag und Declamation, sondern kommt im alltäglichen Umgange zur Anwendung und bezieht sich überhaupt auf den richtigen Gebrauch der Sprachwerkzeuge beim mündlichen Gedankenausdrucke. Die Sprache ist ein Product der Nachahmung; das Kind spricht so, wie in seiner Umgebung gesprochen wird. Sein Sprechen ist daher mit allen Mängeln und Unrichtigkeiten behaftet, welche in seiner Nähe heimisch sind; es spricht den Dialect und Jargon seiner nächsten Umgebung. Die Mängel und Unrichtigkeiten des localen Jargons abzustreifen und an die Stelle der Mundart allmählich die Schriftsprache zu setzen, ist eine der Hauptaufgaben des Schulunterrichtes. Die Mundart als eine natürliche Ausdrucksform des Menschengeistes fällt keineswegs unter den Begriff des Uncorrecten, und dieselbe hat namentlich im Anfang des Unterrichts eine gewisse Berechtigung, insbesonders nach der gemüthlichen Seite; allein schließlich muss sie dennoch der Schriftsprache, also dem Neuhochdeutschen weichen. Hiebei hat der Lehrer an die Mundart, die der Schüler zur Schule mitbringt, anzuknüpfen, und von derselben allmählich zur reinen Schriftsprache emporzusteigen. Allein nicht nur auf die Schriftsprache kommt es hier an, sondern auch auf die mündliche Aussprache der in derselben niedergelegten Sprachformen. Es

gibt im Deutschen eine über alle mundartlichen Abweichungen stehende, von allen Gebildeten anerkannte Aussprache — in diese soll der Schüler eingeführt werden. Dagegen müssen alle Nachlässigkeiten und Uncorrectheiten der gewöhnlichen Umgangssprache sofort abgelegt werden. Alles, was die Deutlichkeit des mündlichen Ausdruckes beeinträchtigt, wie Lispeln, Stottern, Verschlucken von Silben, ungenaues Articulieren, schlechte Betonung, Überstürzung beim Reden muss ununterbrochen bekämpft werden. Der Lehrer mit seiner klaren, laut- und sprachrichtigen Rede muss hier als Vorbild dastehen; jeder Verstoß gegen die Orthoëpie von Seite der Schüler soll sofort gerügt und berichtigt werden. Es läſst sich, wie Diesterweg richtig bemerkt, nicht läugnen, daſs die meisten Menschen ihre Sprechwerkzeuge in unverantwortlicher Weise vernachlässigen. Berücksichtigen wir außerdem, daſs wir mit der Muttersprache zugleich den mütterlichen Dialect in uns aufgenommen und liebgewonnen haben, so wird es erklärlich, daſs so wenig Menschen für mangelhaftes und unrichtiges Sprechen ein wirklich empfindliches Ohr haben. Im alten Griechenland war das anders. Da wuſste man, was attische Mundart war und gab etwas darauf, wenigstens in Athen. Bei uns ist gutes Deutsch immer noch ein Gegenstand, der mit Gleichgültigkeit behandelt wird. Und doch sollte jeder, der auf Bildung Anspruch macht, sich beherrschen und überwinden; vor allem aber die Lehrer, welche das Heiligthum ihrer Muttersprache zu hüten und zu pflegen haben. „Aber wo soll man sich Rath holen, wenn man über die Richtigkeit seiner Aussprache im Zweifel ist? Mit Theorien des Gesanges sind wir längst versehen, und Lehrer und Schüler pflegen Wert auf eine gute Gesangsschule zu legen; für die Kunst des mündlichen Vortrages aber ist noch äußerst wenig geschehen. Daſs uns die Kanzeln wie die Rednerstühle, und seit mehreren Decennien sogar die besseren Bühnen im Stich lassen, ist allgemein bekannt; es bleibt also weiter nichts übrig, als sich anerkannt gute Lesekünstler und die hervorragendsten Schauspieler zum Muster zu nehmen. Für den Lehrer heißt also die Hauptregel: Lies und sprich, wie du die besten Künstler und Redner deiner nächsten Umgebung lesen und sprechen hörst." Dieses Festhalten an der Orthoëpie muſs schon mit den ersten Schultagen beginnen, damit das Kind, dessen Ohr in diesem Alter für Lautrichtigkeit sehr empfänglich ist, das provinciell gefärbte Deutsch ablege, und ein reines Hochdeutsch annehme. Hiebei soll man sich jedoch von theoretischen Auseinandersetzungen über Sprachrichtigkeit und Wohlklang ferne halten. Hier wie überall ist praktisches Vorzeigen besser als alles Theoretisieren. Die Kinder sollen gut sprechen, aber nicht über das Sprechen reflectieren lernen. Man halte auf Klarheit und Reinheit der Vocale, wie auf Schärfe und Bestimmtheit der Consonanten; erstere verleihen der Sprache den Klang, letztere geben ihr den Charakter. In diesem Punkte heißt es streng sein, und auch die eigene Anstrengung nicht scheuen; denn zum Sprechen sind manchmal die muntersten Kinder zu träge. Es versteht sich wohl von selbst, daſs hiebei jede Affection, jede gezierte Sprachweise zu rügen und zu beseitigen ist. „Ist es nun die Aufgabe jedes Lehrers, darauf zu halten, daſs die Kinder richtig sprechen, wenn sie etwas sagen, so muſs er auch dafür sorgen, daſs sie überhaupt etwas zu sagen haben. An das Antworten in vollständigen Sätzen sollen sie zwar gewöhnt werden; das allein aber genügt nicht. Der mündlichen Behandlung der Sprache muſs überhaupt noch größere Aufmerksamkeit gewidmet, und neben dem Lesen, Hersagen und Vortragen auch das Sprechen im Zusammenhange geübt werden. Das Leben verlangt dies auch. Wir kommen nicht nur viel öfter in die Lage zu sprechen, als zu schreiben; sondern eine Menge von Dingen machen wir auch viel lieber mündlich ab, als daſs wir uns entschließen, die Feder darum anzusetzen. Auch wissen wir recht gut, daſs wir durch persönliches Auftreten gewöhnlich mehr erreichen. Sucht der Lehrer seine Schüler also zum Reden zu veranlassen, so kommt er einem inneren Bedürfnis entgegen, und reden können, ist immer ein Zeichen von Bildung." Die Sache stößt jedoch

meist auf Schwierigkeiten, welche in der natürlichen Befangenheit der Kinder ihren Grund haben. Es zeigt sich hiebei, dass die orthoëpische, zusammenhängende Darstellung der Gedanken eine Kunst ist, wenn sich diese Darstellung auch nur auf kurze Redestücke bezieht. Ist es doch selbst für den Erwachsenen nicht leicht, vor einem Kreise von Hörern redend mit seiner Persönlichkeit hervorzutreten. Hier muss sich der Lehrer mit Geduld waffnen. Nichts wäre unpassender, als barsche Zurückweisung; an deren Stelle muss freundliche Nachhilfe treten, wo der Redefluß stockt und das Kind den rechten Ausdruck nicht zu treffen vermag. Diese Vorschriften beziehen sich auf den gesammten Unterricht, der sich ja auf seiner ganzen Linie des Mittels der Sprache nahezu ausschließlich bedient. Doch können mit den Schülern auch eigentliche orthoëpische Übungen vorgenommen werden, die sich auf Darstellungen von einigem Umfange beziehen. Siehe den Art. Vorlesen, Vortrag, Declamation.

Literatur: J. Fr. Ad. Krug, Anweisung, die hochdeutsche Sprache recht aussprechen und schreiben zu lernen. Leipzig. — G. L. Schulze, Logographologie. Leipzig. 1830. — R. Benedix, Der mündliche Vortrag. 3 Theile. Leipzig. 1876—77. — Derselbe, Katechismus der Redekunst. Leipzig. 1875. — E. Palleske, Die Kunst des Vortrags. Stuttgart. 1880.

Österreichs Volksschulwesen. Geschichtliches. Einen ganz anderen Entwickelungsgang, als in dem protestantischen Preußen, nahm das Schulwesen in dem katholischen Österreich. Die erste Periode desselben reicht von den ersten geschichtlichen Anfängen bis auf die Regierung der großen Kaiserin Maria Theresia hinauf, ohne sich von dem allgemeinen Entwickelungsgange des Elementarunterrichts in den mitteleuropäischen Staaten sonderlich abzuheben. Um die Zeit des Mittelalters gab es hier wie in anderen Ländern Klosterschulen und Domschulen mit vorwiegend lateinischem Charakter neben den spärlichen Parochialschulen. Nach der Kirchenreformation suchten wohl die Bischöfe den Weisungen des Concils zu Trient (1545 — 1563), „dass in allen Pfarren die Kinder wenigstens an Sonn- und Feiertagen in den Grundwahrheiten des Glaubens und in Gehorsam gegen Gott und ihre Eltern von jenen, welchen es obliegt, fleißig unterrichtet werden", nachzukommen, allein dies konnte den Verfall des Elementarunterrichts nicht aufhalten, welcher nach der Gegenreformation ein vollständiger war. „Selbst die Jesuiten wirkten auf den Volksunterricht hauptsächlich nur durch Leitung der sehr verbreiteten Christenlehr-Bruderschaft ein. Erst die Errichtung von Collegien des Piaristen-Ordens hatte die Stiftung oder Übernahme eigentlicher Elementarschulen zur Folge, in welchen die Kinder armer Eltern unentgeltlich im Lesen, Schreiben und Rechnen, sowie im Katechismus unterwiesen wurden. Außer diesen Schulen und den sehr verdienstvoll wirkenden Anstalten einzelner, für den Jugendunterricht gestifteter weiblicher Orden gab es bei den Pfarren einzelne Schulanstalten, welche durch die Dominien und die Gemeinden begründet, von denselben vollkommen abhängig waren. Doch lagen sie außerhalb der Landeshauptstädte oft viele Stunden weit auseinander und wurden selbst innerhalb jener Städte fast nur von Kindern der ärmsten Eltern besucht; die Lehrbücher wimmelten von Fehlern, die Lehrer kannten weder Methode noch Schulzucht und waren bei schmalem Einkommen größtentheils auf Nebenverdienst angewiesen." (Ficker.) Einer Einflussnahme des Staates auf die Gründung, Leitung und Überwachung von Schulanstalten begegnen wir in jener Periode nicht. — Aber auch in den ersten drei Decennien der theresianischen Regierung (1740—1770) finden wir kaum mehr als einige schüchterne und vereinzelte Vorkehrungen zur Schulverbesserung. Das Schulwesen wurde nach wie vor als Angelegenheit der Kirche, der Dominien und Gemeinden angesehn, und die Regierung beschränkte sich darauf, die kirchlichen Anordnungen, wie z. B. über den Besuch der Christenlehre durch Strafandrohungen zu stützen, und die Streitigkeiten

zwischen Geistlichkeit, Dominien und Gemeinden zu schlichten. Während in Preußen unter den Regierungen Friedrich Wilhelm I. und Friedrich des Großen bereits tüchtig an der Verbesserung des Schulwesens gearbeitet wurde und in der pädagogischen Welt durch Basedows und Pestalozzis Wirksamkeit der rührigste Wetteifer entbrannte, blieb der Zustand des Elementar-Unterrichts in Österreich ein ungemein trauriger und der Schulbesuch so gering, daß im J. 1770 von 100 schulfähigen Kindern (als welche man die Kinder von 5—13 Jahren bezeichnete) selbst in Wien nur 24, im übrigen Erzherzogthum unter der Enns nur 16, in Schlesien sogar nur 4 wirklich in die öffentliche Schule gingen, in der Hauptstadt vielleicht noch 30 weitere des häuslichen Unterrichts sich erfreuten, der ganze Rest daselbst und die große Mehrzahl der schulfähigen Kinder auf dem flachen Lande ohne Unterricht blieben. Nur zwei beachtenswerthe Momente fallen in diesen ersten dreißigjährigen Abschnitt der theresianischen Regierung; es ist dieß die Gründung von Specialschulen, wie der adeligen Akademie zu Kremsmünster, der theresianischen Akademie in Wiener-Neustadt und des Löwenburgischen Konvicts in Wien, der Ritterakademie in Innsbruck, von Parhammers berühmtem Waisenhause in Wien, sowie der Waisenhäuser in Graz, Klagenfurt u. a., dann der Reformplan Prokops von Rabstein in Mähren (1752). Diese Erscheinungen hängen theilweise mit der um jene Zeit durch Hecker und Semler eingeschlagenen realistischen Richtung in Deutschland zusammen. Der Manufacturenamtsinspector Prokop von Rabstein, um sein Gutachten über die Errichtung einer mechanischen Lehrschule in der Muttersprache ersucht, äußerte sich dahin „eine solche Gewerbeschule müsse an jeglichem Orte, wo zahlreiche Gewerbleute sind" eröffnet werden und entwarf einen Plan der zu errichtenden Gewerbeschulen, der sich zugleich auf eine Verbesserung der allgemeinen Volksschule ausdehnte, da in den Gewerbeschulen nur jene Jünglinge aufgenommen werden sollten, „die in den ersten allgemeinen Anfangsschulen das nothwendige bereits erlernt haben, und dazu vorbereitet worden sind". Dieser Plan erreichte die Genehmigung der Kaiserin und wurden bereits einige Schulbücher nach demselben entworfen, allein die Ausführung unterblieb und gerieth durch den mittlerweile ausgebrochenen siebenjährigen Krieg in Vergessenheit.

Erst unmittelbar vor dem Beginne der Siebziger-Jahre des vorigen Jahrhunderts (1769) bricht jene Bewegung herein, welche zur Gründung der österreichischen Volksschule durch die Kaiserin Maria Theresia hinführte. Diese Bewegung geht von zwei Männern aus, dem Passauer Fürstbischof Leopold Ernst Grafen Firmian und dem Rector der Wiener Bürgerschule bei St. Stephan, Josef Meßmer. Den unmittelbaren Anstoß zu der langersehnten Schulreform gab ein im Mai des J. 1769 überreichtes Promemoria des genannten Kirchenfürsten an die Kaiserin, in welchem er bittet, „sie wolle allermildest zu verfügen geruhen, daſs die allgemeinen Schulen mittelst allerhöchst landesfürstlicher Anordnungen in gute Ordnung gebracht und nachdrucksam befördert werden möchten". Die Kaiserin schickte die vielleicht von ihr selbst veranlaſste Schrift ihrem obersten Kanzler Grafen Chotek, und es wurde über den Zustand des damaligen Schulwesens eine Art Enquete unter Zuziehung der geistlichen Würdenträger eingeleitet. Die Sache fand jedoch bei der niederösterreichischen Regierung und bei der böhmischen Hofkanzlei keinen sonderlichen Anklang, und wurde so matt fortgeführt, daſs sie wahrscheinlich dasselbe Schicksal gefunden haben würde, wie seinerzeit der Reformplan Prokops von Rabstein, wenn sich derselben nicht der erst vor zwei Decennien geschaffene Staatsrath angenommen hätte, der nur aus wenigen Köpfen bestand, und dessen Geschäftsbehandlung eine sehr rasche war. Dieser Staatsrath erkannte die durch die eingeleitete Enquete sichergestellten Übelstände des damaligen Schulwesens an

und gieng auf die positiven Reformvorschläge ein, welche ihm der oben erwähnte Wiener Schulmann Josef Meßmer durch den Baron Gebler überreicht hatte. Diese Vorschläge waren: Verbesserung der Lehrart, Beseitigung des bisherigen Schlendrians mit dem mechanischen Auswendiglernen und gedankenlosen Aufsagen, Einführung einer vernünftigen, auf richtige Grundsätze gestellten Unterrichtsmethode, Abtheilung der Schulen in Klassen, in welchen die Schuljugend, je nach dem Maß ihrer Kräfte und Fähigkeit eingereiht, von den ersten Anfangsgründen in fortschreitender Stufenfolge zu unterrichten wäre; endlich Instructionen für den Lehrer und neue correcte Schulbücher; dazu wäre aber auch eine gewisse Ordnung der äußeren Verhältnisse unausweichlich. Vor allem müsten die außerordentlich häufigen Bet- und Beichttage, die Menge der Processionen auf eine gewisse Zahl herabgesetzt, die unnützen Recreationstage gänzlich abgeschafft werden. Es müssen ferner die Schuldistricte genau abgegrenzt werden; alljährlich wäre eine Beschreibung sämmtlicher dem Schulsprengel angehörigen Eltern und Kinder abzufassen; allmonatlich hätten die Schulmeister eigene Schultabellen auszufüllen, deren Rubriken über Fähigkeiten und Sitten, Fleiß und Fortgang der Schüler Auskunft geben. Zur Herbeischaffung der erforderlichen Mittel müsste an die Bildung eines Schulfondes gedacht werden. Zuförderst aber und um einen Anfang mit sicherer Aussicht auf Erfolg zu machen, wären zwei Einrichtungen sogleich zu treffen. Erstens: die Errichtung einer Normalschule, wozu sich am natürlichsten die bürgerliche Hauptschule bei St. Stephan eignen würde, und welche zugleich als Anstalt für Heranbildung tauglicher Schulmeister, Hauslehrer und Katecheten zu benützen wäre. Zweitens: die Einsetzung einer landesfürstlichen Schulcommission, in welcher auch der Normalschuldirector Sitz und Stimme haben müsste. Im Einklange mit diesem Gutachten Meßmers „beantragte der Staatsrath die Errichtung zweier permanenter Schulcommissionen in Österreich unter und ob der Ens, mit der Aufgabe, eine Verbesserung der Lehrart und eine Ordnung der äußeren Schulverhältnisse in den Erzherzogthümern durchzuführen". Am 19. Mai 1770 wurde der Antrag des Staatsraths genehmigt, und schon am 14. Juli die n. ö. Schulcommission eröffnet. Nachdem dieselbe durch die abgeforderten Schultabellen ihre Überzeugung von dem traurigen Zustande der niederösterreichischen Schulen bestätigt hatte, proponierte sie vor allem die Errichtung einer Normalschule zu Wien, als des Ausgangs- und Mittelpunkts der beginnenden Schulverbesserung. Am 2. Januar 1771 trat diese Schule ins Leben, deren Zweck ihr erster Director Meßmer mit folgenden Worten schildert: „Ihre Hauptabsicht geht dahin, dass sie allen anderen Schulen in und vor der Stadt und auch auf dem Lande zum Muster diene; dass in allen anderen Schulen sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden durch sie in Eifer und Ordnung erhalten werden, dass in derselben vorzüglich sowohl geistliche als weltliche Schullehrer, die man zum künftigen Unterrichte der Jugend gebrauchen will, in den Schulwissenschaften unterwiesen und gebildet werden, dass diese von da gleichsam wie aus dem Mittelpunkte in alle Schulen des Landes ausgehen und nach der hier erlernten neuen Lehrart, welche der Natur und den menschlichen Seelenkräften gemäß festgesetzt und in Übung gebracht wird, der ihnen anvertrauten Jugend einen gleichförmigen Unterricht geben können." Wie groß die Erwartungen waren, die man an diese Schule knüpfte, geht aus dem Berichte des Regierungsrathes Hägelin hervor, den derselbe nach der im J. 1772 daselbst abgehaltenen Prüfung an die Kaiserin erstattete, worin es wörtlich heißt: „Die Industrie wird sich heben, der Handel aufblühen, der Staat an seinen innern Vermögen sich bereichern. Die Spitäler werden künftig weniger Elende, die Straßen keine Bettler und das gemeine Wesen überhaupt nicht so viele Müßiggänger haben. In dem letzten Jahrhundert hat Frankreich allen anderen Staaten es zuvorgethan, indem es seine Muttersprache ausgebildet und alle nützlichen Künste in dieser betrieben hat; dadurch ist es gekommen, dass die französische Sprache

Die Bildungsanstalten für Lehrer u[...]

Komotau
Leitmeritz
Jičin
Trautenau
Eger
Prag
Königgrätz
Kuttenberg
Troppau
Přibram
Olmütz
Fre[...]
Soběslau
Brünn
Budweis
Krems
Tyr[...]
Modl[...]
Linz
WIEN
Preſsb[...]
St. Pölten
Salzburg
W. Neustadt
Oedenburg
Bregenz
Oberschützen
Günz
Páp[...]
Jnnsbruck
Graz
Klagenfurt
Bozen
Marburg
Trient
Fü[...]
Roveredo
Görz
Laibach
Csu[...]
Agram
Triest
Capo d'Jstria
Petrinja
Borgo Erizzo
Ragu[...]

Erklärung der Zeichen in Cisleithanien.

○ Deutsche	Seminare	für	Lehrer
Slavische	"	"	"
Italienische	"	"	"
Deutsche	"	"	Lehrerinnen
Slavische	"	"	"
Italienische	"	"	"

ehrerinnen in Oesterreich-Ungarn.

Tarnow
Rzeszow
Krakau
Bielitz
Lemberg
Przemysl
Tarnopol
chen
Stanislau
Szepeshely
Zniovaralja
Eperies
Jgló
Kaschau
Unghvár
Černovitz
Losoncz
Sárospatak
Léva
Szatmar
Sziget
Erlau
an
BUDAPEST
Debreczin
Bistritz
Csik Somlyó
Zilah
Grofswardein
Szamos-Ujvar
Nagy-Körös
Szarvas
Klausenburg
Félegyhaza
Szekely-Kereztur
Kalocsa
Szegedin
Arad
Nagy-Enyed
Schäfsburg
Baja
Blasendorf
Mediasch
Maria-Theresiopel
Hermannstadt
Kronstadt
Zombor
Déva

Erklärung der Zeichen in Transleithanien.

○ *Staats-Seminare der Lehrer*
◉ „ „ „ *Lehrerinnen*
○ *Katholische Seminare für Lehrer*
○ *Griechische* „ „ „
○ *Evangelische* „ „ „
○ *Israelitische* „ „ „
◉ *Katholische* „ „ *Lehrerinnen*
◉ *Griechische* „ „ „
◉ *Evangelische* „ „ „

sich bei den höheren Ständen aller Länder hat geltend machen, die Cabinete aller Staaten fast ausschließend beherrschen, dass französischer Geschmack und Sitte sich bei anderen Völkern hat einschmeicheln können. Nun aber hat Österreich aller Augen auf sich gezogen; alles sieht mit begierigen Blicken auf den kaiserlichen Hof, und die ganze deutsche Nationalehre schmeichelt sich, von daher ihren Glanz zu erhalten. Nun wird Österreich den nämlichen Vorzug, die gleiche Überlegenheit über seine Nachbarn, über ganz Deutschland erhalten, deren sich andere Völker in ähnlichem Falle erfreut haben. Österreich wird seine Herrschaft auch dahin ausbreiten, wo die Völker nicht an sein Scepter gebunden sind; es wird sich fremder Unterthanen Gemüther zinsbar machen, weil es unmöglich ist, einem Hofe seine Theilnahme und Neigung zu versagen, den man achtungswürdig schätzet, den man bewundert, und den man als die Quelle seiner eigenen Nationalehre ansieht."

Durch die Errichtung der beiden genannten Schulcommissionen im Lande ob und unter der Enns war die neue Schulreform angebahnt. Um sie in Wirklichkeit durchzuführen, musste die Geldfrage ins Auge gefasst werden. Damals war die Zeit noch nicht gekommen, wo man bei der Bedeckung des Erfordernisses für den Volksunterricht an staatliche oder überhaupt öffentliche Mittel hätte denken können; man suchte sich daher durch allerlei Kunstgriffe zu behelfen. Durch Einbeziehung aller bisherigen Einkünfte der Elementarschulen, durch Abgaben von Verlassenschaften und durch freiwillige Beiträge wurde in Niederösterreich ein Normalschulfond begründet. In Wien wurde der Schulbücherverlag ins Leben gerufen. Noch im J. 1771 folgte die Errichtung oder Vorbereitung ähnlicher Schulcommissionen, Schulfonde und Normalschulen in sämmtlichen österreichischen Erbländern.

Allein auch außerhalb dieser officiellen Strömung, welche die obersten Regierungskreise erfasst hatte, begann es in Österreich auf pädagogischem Gebiete zu tagen. In Böhmen traf mit der von Wien kommenden Anregung und dem Einflusse der im benachbarten Schlesien errungenen Erfolge die Thätigkeit des Kaplitzer Pfarrers F. Kindermann zusammen, welcher durch eben so rastlosen als umsichtigen Eifer seine Pfarrschule zu einer Musterschule erhob. Aus allen Theilen des Königreichs strömten ihm Präparanden des Lehramts zu, während andere in Wien oder Sagan ihre höhere Ausbildung suchten. — Ein sehr beachtenswerthes Denkmal der pädagogischen Begeisterung, welche sich am Beginne der Siebziger-Jahre des vorigen Jahrhunderts auch den österreichischen Kreisen mitgetheilt hatte, bleibt der „Plan über die Verbesserung des Schul- und Erziehungswesens in den österr. Erbländern", welchen Johann Anton Graf von Pergen geheimer Rath und Staatsminister in inländischen Geschäften am 26. August 1770 der Kaiserin vorgelegt hatte. Dieser Plan umfasste drei Grundgedanken, die der Verfasser selbst als die Cardinalpunkte der neuen Schulreform bezeichnet. I. Es muss ein möglichst vollkommen ausgearbeiteter Plan über das gesammte Schul- und Erziehungswesen durch landesherrliches Ansehen festgestellt werden, welcher in allen seinen Theilen auf den großen Endzweck gerichtet ist, wahre, aber zugleich aufgeklärte und zu den Diensten des Vaterlandes so fähige als willige Christen zu ziehen. Daher müssen sich die unteren und mittleren Schulen in folgender Weise ordnen und scheiden: A. Allgemeine Trivialschulen; und zwar a) Dorfschulen „zur Bildung des Landmanns nach den Bedürfnissen seines ganzen Lebens"; b) kleine Leseschulen in Städten, worin für die bürgerliche Jugend der erste Unterricht zu ertheilen wäre; B. „Realschulen für die zu jeder anderen Lebens- und Nahrungsart als zum Landleben oder zum eigentlichen Studieren und Lateinlernen bestimmte Jugend"; C. „gelehrte oder lateinische Schulen und Gymnasien für α) junge Edelleute; β) Söhne anderer bemittelter Eltern; γ) arme aber besonders fähig befundene Köpfe". Der gesammte Unterricht von unten bis hinauf, mit alleiniger Ausnahme der

medicinischen Collegien an der Universität, müſste in deutscher Sprache ertheilt, die Jugend vor anderen Dingen an richtiges Denken gewöhnt, das Gedächtnis zwar geübt, aber nicht überladen, mehr Sachen als Worte gelehrt und überhaupt nicht mit trockenen Befehlen und Zwang, sondern nach Einsicht und vernünftigen Gründen vorgegangen werden. Dazu bedarf es vor allem guter Schulbücher und hierin kann uns das in dieser wie in vielen anderen Beziehungen weiter vorgeschrittene protestantische Ausland zum Vorbild dienen. Auch muſs die bisher vernachläßigte Bildung des weiblichen Geschlechtes in Angriff genommen werden. — II. Die Aufsicht und Leitung über das Schul- und Erziehungswesen in ganzer Ausdehnung und über alle Theile desselben muſs völlig und beständig der Staat an sich ziehen. Wenn auf diese Art das öffentliche Schulwesen geordnet und geregelt sein wird, darf niemand seine Kinder oder Pflegebefohlenen ohne Schulunterricht aufwachsen lassen. — III. Unterricht und Erziehung müssen den Händen der Ordensgeistlichen, denen sie bisher mit Ausnahme der medicinischen Wissenschaften fast ausschließlich anvertraut gewesen, durchaus abgenommen und die Schulen nur mit weltlichen oder doch weltgeistlichen bewährten Lehrern besetzt werden. Diese Nothwendigkeit ergibt sich aus der doppelten Erwägung: erstens, daſs die Heranbildung der Jugend in den von religiösen Orden geleiteten Schulen in keiner Weise die Anforderungen befriedigt, den Erwartungen genügt, welche der Staat stellen muſs, welche die Eltern hegen dürfen; und zweitens daſs bei der Einrichtung, welche diese geistlichen Körperschaften nun einmal haben, und bei dem Geiste, der ihnen innewohnt, auch nicht zu erwarten ist, daſs diese Anforderungen je werden befriedigt, diesen Erwartungen je werde genügt werden.*) — Die Genehmigung dieses Planes scheiterte zwar an den radikalen Mitteln, die derselbe insbesondere den geistlichen Orden gegenüber vorgeschlagen hatte; allein er trug doch wesentlich dazu bei, die Aufmerksamkeit der höheren und der höchsten Kreise auf die Gebrechen des damaligen Schulwesens hinzulenken. — Zwei Jahre später legte Hägelin, Mitglied der niederösterreichischen Schulcommission, einen neuen Plan vor, der sich von jenem Pergers dadurch unterschied, daſs er nur das Volksschulwesen berücksichtigte, und der auch mit den von der niederösterreichischen Schulcommission an ihm vorgenommenen Abänderungen die kaiserliche Genehmigung erhielt. Darnach sollte die Volksschule alle die Kenntnisse gewähren, welche im gemeinen Leben zur Förderung der allgemeinen Wohlfahrt dienten. Der Umfang dieser Kenntnisse müſste nach den Lebensverhältnissen der Bevölkerung verschieden sein. In die Dorfschulen gehörten nur die nothwendigsten Kenntnisse — Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen nebst praktischen Begriffen vom Ackerbau. In jedem Kreise müſse eine Pflanzschule bestehen, in welcher der Unterricht auch die nützlichen Kenntnisse umfasse, nämlich: die höhere Rechenkunst, Sprachlehre u. s. w. Noch war dieser Plan nicht ins Leben getreten, als die Aufhebung des Jesuitenordens 1773 nicht nur durch Verwendung ihrer Hinterlassenschaft zur Gründung des Studienfondes die finanziellen Schwierigkeiten der Schulverbesserung minderte, sondern auch die theilweise Verwandlung der allzu zahlreichen Lateinschulen in Volksschulen nahe legte und der Übernahme des gesammten Unterrichtswesens in die Hände des Staates eine ganz neue Bedeutung verlieh. Der Gründung des Studienfondes folgte 1774 die Errichtung der Studienhofcommission, welche als die von jeder anderen Centralstelle unabhängige oberste Unterrichtsbehörde alle Unterrichtsangelegenheiten zu leiten hatte. Alle diese Reformpläne wurden jedoch bei Seite gelegt, als

*) Helfert, Die Gründung der österreichischen Volksschule durch Maria Theresia. Prag 1860.

die Kaiserin, durch die mannigfachen Reibungen der vielen an der neuen Schulreform betheiligten Staatsmänner und durch den Rückgang in den Erfolgen der Wiener „Normalschule“ hiezu bestimmt, sich entschlossen hatte, den Abt von Sagan, Johann Ignaz von Felbiger (s. d.), mit Genehmigung des preußischen Königs Friedrich II. des Großen nach Österreich zu berufen. Felbiger traf am 1. Mai des Jahres 1774 in Wien ein, wo er die von ihm aus Berlin herübergeholte s. g. Sagan'sche Methode überall verbreitet fand, und wo man von dem persönlichen Urheber dieser Methode alles Heil in Schulsachen erwartete. Am 1. September desselben Jahres übertrug ihm die Kaiserin „die Einrichtung des hiesigen deutschen Schulwesens sowohl in Absicht auf die hiesige Normalschule, als die weitere Verbreitung des Instituts in dem Lande“, und noch vor Ablauf des Jahres war der so oft gescheiterte Entwurf einer allgemeinen Schulordnung fertig, welche am 6. December 1774 unter dem Titel: „Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-Haupt- und Trivialschulen in den sämmtlichen k. k. Erbländern“ die kaiserliche Sanction erhielt.

Diese, volle 79 Paragraphe umfassende Felbiger'sche Schulordnung war in der That der erste wesentliche Fortschritt auf dem Gebiete des Elementarunterrichts in Österreich, wie schon der an der Spitze stehende Grundsatz: „Die Erziehung der Jugend ist die wichtigste Grundlage der wahren Glückseligkeit“ den Nationen darthut. Wir lassen den wesentlichen Inhalt dieser Schulordnung folgen: „In allen kleineren Städten und Märkten und auf dem Lande wenigstens an jenen Orten, wo sich Pfarrkirchen oder davon entfernte Filialkirchen befinden, müssen Trivialschulen bestehen, worin Religion, biblische Geschichte, Lesen, Currentschrift, das Rechnen bis zur Regeldetri, endlich eine Anleitung zur Rechtschaffenheit und zur Wirtschaft gelehrt wird. Solche Schulen bedürfen ein oder zwei Lehrzimmer, welche zu keinem anderen Gebrauche dienen, nebst einer Wohnung für den Schulmeister. Die Pflicht, solche Schulen herzustellen, einzurichten, zu erhalten und nöthigenfalls zu erweitern, liegt den Gemeinden mit Hilfe der Dominien ob. In jedem Kreise soll wenigstens eine Hauptschule mit 3—4 Lehrern (einschließlich des Directors) und einem Katecheten bestehen, und die Elemente der lateinischen Sprache (!), der Geographie und Geschichte, die Anleitung zu schriftlichen Aufsätzen, zum Zeichnen und zur Geometrie, die Principien der Haus- und Feldwirtschaft in ihren Unterrichtskreis aufnehmen. Ihre Einrichtung geht vom Schulfond aus. Abgesonderte Mädchenschulen sind wünschenswert. Ihr Lehrgang soll auch weibliche Arbeiten in sich begreifen, der Unterricht hauptsächlich in den Händen von Lehrerinnen liegen. Am Sitze jeder Schulcommission ist eine Normalschule anzulegen, welche nebst einem erweiterten Hauptschulunterrichte (namentlich in den vierten Classen für die zu keiner Mittelschule übertretenden Zöglinge) zugleich die zur Vorbereitung für das Lehramt erforderlichen Kenntnisse zu ihrer Aufgabe haben soll. Doch ist diese letztere Bestimmung auch anderen größeren und besser bestellten Hauptschulen als Musterschulen zuzuweisen. Der Religionsunterricht bleibt den Geistlichen überlassen, weshalb alle Candidaten des Priesterstandes (ausgenommen die Kleriker rein beschaulicher oder zur Krankenpflege bestimmter Orden) aus der Katechetik und Methodik abgesondert zu prüfen sind; die Schulmeister haben nur unterstützend mitzuwirken. In den übrigen Lehrgegenständen können geistliche und weltliche Lehrer unterweisen. Das Recht, Schulen zu halten und die Jugend zu unterweisen, bleibt den bisherigen Besitzern, welche aber den Lehrerbildungscurs (mit einigen Erleichterungen) durchzumachen haben. Für Anstellung neuer Schulleute ist die Befähigungsprüfung unerläslich. Das Ernennungsrecht zu Schuldiensten wird in der bisherigen Form ausgeübt. An den Normal- und Hauptschulen beziehen Directoren und Lehrer eine fixe

Besoldung; die Schulmeister auf dem Lande sind, wo ihre bisherigen Einkünfte nicht ausreichen, an die Gemeinden, unter Beihilfe der Dominien, gewiesen, und dürfen auch passende Nebenbeschäftigungen betreiben, so weit der Schuldienst nicht darunter leidet. Die Schulpflicht beginnt mit dem Antritte des 6. Jahres; die Fortsetzung des Schulbesuches durch 6—7 Jahre ist wünschenswerth. Gegen nachlässige Eltern, Vormünder u. dgl. ist mit Strenge vorzugehen, und ebenso Strafe wider diejenigen zu verhängen, welche sonst die schulfähigen Kinder dem Unterrichte entziehen. Doch sollen auf dem Lande die kleineren Kinder hauptsächlich im Sommer, die größeren vorzüglich im Winter zur Schule gehen. — Eine Aufnahme in die Schule findet nur bei Beginn eines Curses statt; Schulstunden sind wöchentlich 28. — Nachlässige Schüler können auch nach dem 12. Jahre zur Schule angehalten, die vor demselben Jahre vollständig unterrichteten früher entlassen werden. Alle Lehrer sind ausnahmslos an die zum Gebrauche der Schulen eigens verfassten Schulbücher, aber auch an die Normalschulhandschrift und an die verbesserte Rechtschreibung gebunden. Die Anleitung, wie jeder einzelne Gegenstand zu behandeln sei, um ihn mehr dem Verstande als dem Gedächtnisse der Schüler zuzuführen, enthält das eigens abgefasste Methodenbuch. Das Wesen der neuen Lehrart besteht in fünf Stücken: dem Zusammenunterrichten und Zusammenlernen, dem Zusammenlesen, der Buchstabenmethode (welche die auswendig zu lernenden Wörter bloß mit dem Anfangsbuchstaben bezeichnet), dem Anschreiben und dem Gebrauche von Tabellen, dem Katechisieren. Das Methodenbuch gibt auch beherzigenswerte Rathschläge für die Aufrechthaltung wahrer Schulzucht durch die Klugheit des Lehrers. Darnach sind bei Vergehen in der Schule schickliche Beschämungen, Beraubung angenehmer Dinge, körperliche Züchtigung wohl am Platz, ihr Maß hat sich nach der Natur und Größe des Fehlers abzustufen. Nicht sparsamer aber dürfen Bezeigungen des Wohlgefallens, besondere Ehrenplätze und andere Belohnungen für Fleiß und Sittlichkeit angewendet werden. Am Schlusse jedes Halbjahres sind öffentliche Prüfungen vorzunehmen und dort, wo die Geldmittel dafür sich finden, Prämien zu vertheilen. Auch der häusliche Unterricht in den Gegenständen der Volksschule darf nur von Lehrern ertheilt werden, welche die eigens für sie bestimmten Vorlesungen gehört und eine Prüfung abgelegt haben. Zur Erzielung der Einförmigkeit des Unterrichts werden ihnen sehr detaillierte Weisungen an die Hand gegeben und die Eltern zu einer besonderen Beaufsichtigung der Hausinstructoren aufgefordert. Kinder, welche in keine Mittelschule übertreten, sind zum Besuch des sonntägigen Wiederholungsunterrichts anzuhalten. Die unmittelbare Aufsicht über Normal- und Hauptschulen führt der Director, über Trivialschulen der Pfarrer. Nebstbei aber ist die ökonomische und administrative Überwachung jeder Schule einem weltlichen Schulaufseher zu übertragen, welchen der Magistrat oder das Dominium überwacht und controliert. Alle Haupt- und Trivialschulen unterliegen überdies der Oberaufsicht des Districtsaufsehers, als welcher meist der Dechant, hin und wieder auch ein eigener (gewöhnlich geistlicher) Visitator bestellt wurde. Diese legen die Berichte und Tabellen der Schulaufseher mit ihren eigenen Bemerkungen den Kreisämtern vor. In jeder Provinz besteht eine Schulcommission, aus 2—3 Räthen der politischen Landesbehörde, einem Bevollmächtigten des Ordinariats, dem Director der Normalschule und einem Secretär zusammengesetzt. Sie ertheilt den anzustellenden Schulmeistern die Decrete, betheiligt sich an Abhaltung der Schulprüfungen, bestellt die Districtsaufseher, empfängt Bericht über alle wichtigeren Vorfälle, handhabt die Schulordnung und verwaltet den Schulfond. In wichtigeren Fällen holt sie die Entscheidung der politischen Landesbehörde ein. Die niederösterreichische Schulcommission unterhält zugleich einen leitenden, instruierenden und controlierenden Verkehr mit den übrigen Schulcommissionen. In Wien besteht eine Generaldirection

der Normalschulen und ist das begutachtende Organ der Studienhofcommission, welcher auch die Schulcommissionen jede für ihr Gebiet beabsichtigte Verfügung zur vorläufigen Einsicht vorzulegen haben."

Unter dem persönlichen Einflusse der Kaiserin gieng die Schulreform energisch von Statten. Schulcommissionen und Normalschulen wurden für alle deutsch-slavischen Provinzen in das Leben gerufen und die Begründung der Schulfonde, sowie die Bearbeitung der neuen Schulbücher in Angriff genommen. Normalschulen entstanden im Jahre 1774 zu Innsbruck, Weißkirchen, Karlstadt, Petrinja, Pančova, 1775 zu Roveredo, Lemberg, Troppau, Prag, Linz, Brünn, Graz, Klagenfurt, Laibach. In Wien waren schon 1775 außer der Normalschule 4 Hauptschulen und 14 Trivialschulen neu eingerichtet, und im Todesjahre der großen Kaiserin (1780) gab es in Österreich (außer Ungarn) bereits 6197 „deutsche Schulen", darunter 3993 nach der „Schulordnung" organisierte, nämlich 15 Normalschulen, 83 Hauptschulen, 47 Mägdleinschulen und 3848 Trivialschulen, die von 200.000 Kindern besucht waren. Hiebei ging die Kaiserin in der Begründung von Schulen auf ihren Patrimonial- und Cameralherrschaften voran, und ihrem Beispiele folgten viele Kirchenfürsten und Großgrundbesitzer, mehrere Städte und selbst Landgemeinden, zumal dort, wo die Geistlichkeit sich mit regem Eifer der Sache annahm. Besonders wurde in Böhmen durch Kindermanns Einfluss eine große Anzahl von Trivialschulen ins Leben gerufen. In den Jahren 1775 und 1776 wurden durch Felbiger die neuen Schulbücher, meistens eine Umarbeitung der schlesischen, herausgegeben, denen zahlreiche Instructionen und Handbücher, sowie verschiedene Schriften apologetischen Inhaltes nachfolgten.

Die zehnjährige Regierungsperiode Kaiser Josef II. (1780 bis 1790) war reich an administrativen Verfügungen über das Schulwesen, welche die Regelung, Uniformierung und Germanisierung desselben zum Ziele hatten. Unter diesen Verfügungen ragen durch ihre nachhaltige Bedeutung zwei hervor — die Einführung des Schulzwanges und die Begründung des Schulpatronats. Schon im Jahre 1781 erging an die Kreisämter der Auftrag, durch die Pfarrer und Ortsrichter, nöthigenfalls mit Zwangsmitteln dahin zu wirken, dass alle Kinder vom 6.—12. Jahre die öffentliche Volksschule besuchen, und erfolgte eine regelmäßige Aufzeichnung aller schulfähigen Kinder. Zur Durchführung des Schulzwanges wurde die Geistlichkeit herangezogen. Durch das s. g. „Schulpatronat", welches mit dem bestehenden „Kirchenpatronate" in Verbindung gebracht wurde, sollte den Grundobrigkeiten (Gutsherrschaften, Dominien) die Verpflichtung zur Gründung und Erhaltung der Volksschulen gegen Einräumung gewisser Rechte, insbesondere des Ernennungsrechtes, aufgelegt werden,*) da die Geldmittel für die neu gegründeten Schulen nicht anders zu beschaffen waren. Theilweise wurde hiezu auch das Kirchen- und Klostervermögen herangezogen, indem die Intercalareinkünfte geistlicher Pfründen, die Überschüsse der vermöglicheren Kirchen, Stifte und Brüderschaften den Normalschulfonden zugesprochen wurden, und jede Leistung der Stifte für Schulzwecke als eine bleibende erklärt wurde. Eine Schule sollte überall dort errichtet werden, wo im Umkreise einer halben Stunde 90 bis 100 schulpflichtige Kinder sich befinden; für je 50 Kinder darüber sollte ein Gehilfe bestellt werden. Auch das Minimum der Bezüge der Lehrer und Gehilfen, die s. g. Congrua wurde, jedoch unter Einrechnung des Einkommens aus

*) Das lediglich im Gesetz begründete Schulpatronat wurde erst in neuester Zeit aufgehoben. Wo dasselbe auf besonderen Verträgen und Stiftungen beruht, dauert es heutzutage noch fort, so dass noch gegenwärtig bei gewissen Schulstellen das Ernennungsrecht nicht den Schulbehörden, sondern den Patronen (Grundherren) zusteht — gewiss ein Anachronismus.

dem Meßner- und Organistendienste fixiert, und ein kleines Schulgeld den Lehrern zugesprochen. Endlich wurde auch für den Unterricht evangelischer, jüdischer und der Militärkinder vorgesorgt.

Minder erfolgreich erwies sich das System der administrativen Verfügungen auf dem Gebiete der inneren Ausgestaltung des Schulwesens, weil sich dieses Gebiet seiner Natur nach gegen jede Reglementierung von oben sehr spröde verhält, und weil es nach Felbigers Rücktritt an leitenden Schulmännern in Österreich mangelte. Zwar versuchte dessen Nachfolger Gall dem Schulunterrichte Geist und Leben einzuflößen, indem er das mechanische Tabellarisieren und das monotone Zusammenlesen abschaffte und das Methodenbuch Felbigers durch bündige Instructionen für die Lehrer ersetzte; allein das Streben nach einer Uniformierung der Schule im administrativen Wege brachte es mit sich, dass man dessenungeachtet an der alten „Normallehrart" festhielt, den Lehrern starres Festhalten an den eingeführten Schulbüchern einschärfte, die Stundenordnung für jede Art von Schule genau vorzeichnete, ja ihnen sogar eine von oben genehmigte „Normalhandschrift" zur Pflicht machte. Durch die allgemein angeordnete Einführung der deutschen Sprache in den Volksschulen, wodurch der Name „deutsche Schulen" für die Volksschulen Österreichs üblich wurde, geschah es, dass die nichtdeutschen Völkerschaften in ihrem nationalen Gefühle verletzt und der Sache des Volksschulunterrichtes abwendig gemacht wurden.*)

Die kurze Regierung Leopold II. (1790—1792) gieng ohne Bedeutung für die Volksschule vorüber; desto entschiedener und erfolgreicher waren die Änderungen, welche sie unter der langen Regierung Kaiser Franz I. (1792—1835) durch Rottenhanns Einfluss im Sinne des entschiedensten Rückschrittes trafen. Rottenhann nahm sich vor, das Landschulwesen „in die gehörigen Schranken" zu weisen, und es gelang ihm in der That, die Volksschule von dem Range einer allgemeinen Volksbildungsanstalt, auf den sie eben im Begriffe stand, gehoben zu werden, auf das Niveau einer nothdürftigen Abrichtungsanstalt für Kinder der armen, arbeitenden Volksclassen, kurz einer Armenschule zurückzuschrauben, welche den eingestandenen Zweck hatte, diese Kinder des Volkes in einem künstlich verschlagenen, ihrem künftigen Stande entsprechenden geistigen Horizonte aufwachsen zu lassen. Für Kinder vornehmer Eltern sollten in den Kreis- und überhaupt großen Städten „Hauptschulen" errichtet werden, und das hier beizubehaltende Schulgeld als Mittel zur Ausschließung der großen Menge dienen. In dem Gutachten, welches er dem Kaiser überreichte, spricht sich Graf Rottenhann gegen jede Autonomie des Lehrstandes aus, und will selbst die Entscheidung pädagogischer Fragen ausschließlich der Regierung vorbehalten, indem „über die kluge Ausspendung der Reichthümer des Geistes ebenso, wie über jeden anderen Genuss des gesellschaftlichen Lebens eine Art von Staatspolizei walten müsse". Auf Grundlage dieses Gutachtens wurde eine Studienrevisions-Commission unter Rottenhanns Vorsitz einberufen, aus deren Berathungen ein Entwurf zur Errichtung und Organisation der Volksschulen hervorgieng. Von dem Geiste des Entwurfes zeugen nachfolgende Stellen: „Für Trivialschulen genügt das Lesen und Verstehen der in populärer Sprache abgefassten Lesebücher und das Schreiben mit Benützung derselben, ein gelegentlicher Sprachunterricht, die Kenntnis der vier Rechnungsarten und ein leichtfasslicher Unterricht in den

*) Die Germanisierung der Volksschule konnte jedoch nicht allgemein durchgeführt werden; in den vorgeschrittenen Ländern, wie z. B. in Böhmen, scheiterte dieselbe an den nationalen Überlieferungen und an dem Widerstande der Geistlichkeit, welche den Zusammenhang der Kinderlehre mit der Kanzelpredigt wahrend, zu dem unnatürlichen Unternehmen der Volkserziehung in einer dem Volke fremden Sprache sich nicht hergeben wollte.

Pflichten der arbeitenden Classe, den religiösen Unterricht ertheilt der Seelsorger; einfache Industrialbeschäftigungen und Gesangsübungen sind nach Thunlichkeit einzuführen. Das Socratisieren ist gleich dem Tabellarisieren den Lehrern im allgemeinen nicht anzuempfehlen, die nicht ganz unentbehrlichen Regeln sollen wegbleiben, statt des weitschweifigen Auseinandersetzens des Gelesenen überhaupt mehr gelesen und darüber gefragt werden. Das Zusammenlesen ist gänzlich einzustellen." Die Congrua des Landschullehrers besteht (außer dem Schulgelde) in 80 fl., jene des Gehilfen in 30 fl. — Geld oder Naturalien — für den ersteren überdies in 4—6 Metzen Ackergrund, einem Garten, freiem Holzbezuge und dem Weiderechte auf zwei Nutzkühe, für den letzteren in der Kost und Verpflegung. Als Nebenerwerb wird der Betrieb eines geräuschlosen Handwerks erlaubt. Deficienten werden der Mildthätigkeit der Obrigkeiten und Gemeinden empfohlen. In jedem Kreise sind 6—8 bessere Schuldienste der Ernennung der Oberschuldirection vorzubehalten, um ausgezeichnete Lehrer durch Beförderungen belohnen zu können. In einer Stadtschule hat der erste Lehrer mindestens 200 fl. nebst einem Gartengrunde, der zweite 130 fl., ein Gehilfe 80 fl. zu erhalten. Als Nebenverdienst wird besonders die Kanzleiarbeit in Aussicht genommen. Die Besoldung der Directoren an den Hauptschulen beträgt 300—400 fl., jene der Lehrer 150—300 fl., der Gehilfen 100—150 fl. — Wo immer eine höhere Dotation bereits eingeführt ist, hat es dabei sein Verbleiben. Die nächste Leitung des Unterrichts und der Zucht wird dem Ortsseelsorger als Schulvorsteher übertragen, und nur an einer Hauptschule bekleidet der Director das Amt des unmittelbaren Vorstandes; in jedem Decanate (Vicariate) wird ein geistlicher Districtsdirector bestellt. Letzterer wirkt mit den weltlichen Jurisdictionsbeamten in der Aufsicht über die politisch-ökonomischen Gegenstände des Schulwesens zusammen. Über beiden steht das Kreisamt, welches seinen Einfluss durch seine Administrativbeamten übt. Die Berichte desselben gehen, mit dem Gutachten der Diöcesanbehörde, an die Landesstudienbehörde, bei welcher ein Oberschuldirector — so viel möglich aus dem geistlichen Stande fungirt." Aus diesem Entwurfe gieng unter dem 11. August 1805 jener Schulcodex hervor, welcher unter dem Namen „politische Verfassung der deutschen Schulen" Österreichs Volksschulwesen durch mehr als ein halbes Jahrhundert beherrschte. Da wir derselben (politischen Schulverfassung) einen eigenen Artikel widmen, kann hier nur kurz auf diesen hingewiesen werden.

Da mit der Feststellung der politischen Schulverfassung das System des Volksschulwesens bis zu der großen Volkserhebung des J. 1848 im Sinne einer absoluten Stabilität abgeschlossen wurde, so drehen sich die in diese Periode fallenden Modificationen des Schulwesens nur um einzelne, untergeordnete Punkte. Dieselben betreffen a) kleine Verbesserungen in der äußeren Lage des Lehrerstandes, indem die Congrua der Trivial-Schullehrer auf 100 fl. bis 150 fl. erhöht, die Zuwendung des Meßner- und Chorregentendienstes an dieselben anbefohlen, das Schulgeld nach den Localverhältnissen geregelt, dem gesammten Lehrstande durch Einrechnung unter die „Honoratioren" und Aufnahme in eine Rangclasse des Staatsdienstes, sowie durch die erneuerte Zuerkennung der beständigen Militärbefreiung an die Lehrer und der zeitlichen an die Gehilfen einige Anerkennung gewährt, hiefür aber jeder Betrieb von Gewerben untersagt, bei Pensionierungen der Hauptschullehrer und ihrer Hinterbliebenen eine günstigere Behandlung in Aussicht gestellt, die Abhaltung von Nachstunden auch an Normal- und Hauptschulen gestattet wurde; b) einige Erweiterungen des Bildungskreises der Lehramtscandidaten, indem die Zahl der Präparanden-Curse vermindert, die Dauer des Unterrichts hingegen auf sechs Monate verlängert, endlich im J. 1840 die Eröffnung eines pädagogischen Curses für Lehrerinnen in Wien verfügt wurde; c) die obligatorische Einführung und detaillierte Organisierung des Wiederholungs-Unterrichts (16. September 1816), für welchen

die Schulpflichtigkeit (mit Ausnahme der Gymnasialschüler, der absolvirten Schüler der vierten Classe, der Knaben und Mädchen aus höheren Ständen) bis zum vollendeten 15. Lebensjahre oder dem Ende einer Gewerbs-Lehrzeit ausgedehnt wurde; d) zahlreiche Verordnungen über die Concurrenz-Leistungen, über die Beiziehung der Überschüsse des Kirchenvermögens, über die Dotations-Beiträge aus dem Schulfonde u. dgl.; e) die möglichste Einschränkung aller Privat-Lehranstalten, deren jede an die Bewilligung der politischen Landesbehörde gebunden wurde. Der Wirkungskreis der politischen Schulverfassung erweiterte sich aber innerhalb jener vierzig Jahre auch in geographischer Beziehung so, dass er nach und nach alle österreichischen Provinzen in sich schloss. Die Anzahl der Volksschulen hob sich durch die vierzig Jahre von 1808 bis 1848, allerdings nach dem heutigen Maßstabe gemessen, nur unbeträchtlich: denn sie stieg in Niederösterreich um 5 Hauptschulen (von 13 auf 18) und um 50 Trivialschulen, also ein Zuwachs von etwa einer Schule jährlich! — in Böhmen dagegen um 12 Hauptschulen (von 31—43) und um 1106 Trivialschulen (von 2359 auf 3465). Der Schulbesuch besserte sich zusehends, besonders in Österreich, Salzburg, Tirol, Böhmen, Mähren und Schlesien. Auch die Benützung der Landessprachen fand in der Volksschule, zufolge des Erstarkens der nicht-deutschen Nationalitäten, allmählich verbreitetere Aufnahme, indem bis zum J. 1847 neben 5910 reindeutschen Schulen 2821 czechische, 491 polnische, 741 ruthenische, 459 polnisch-ruthenische, 64 slovenische und 58 serbische bestanden, dagegen verfiel die Lehrart unter die Herrschaft der politischen Schulverfassung immer mehr und artete schließlich in einen geistlosen Schulmechanismus aus, zumal auch die Lehrerbildung in den halbjährigen Präparandencursen und die klägliche Besoldung der Lehrstellen eine Hebung des Lehrstandes nicht zuließen. So geschah es, dass zu einer Zeit, wo das deutsche Schulwesen im besten Aufschwunge begriffen war, Österreichs Volksschule in den Augen der öffentlichen Meinung und wohl auch in der Wirklichkeit arg gesunken war. Diese Verhältnisse dauerten auch unter der Regierung Kaiser Ferdinand I. fort, ohne dass erhebliche Veränderungen Platz gegriffen hätten, bis endlich das weltgeschichtliche Jahr 1848, und der auf den Revolutionssturm folgende Regierungsantritt Kaiser Franz Josef I. (2. December 1848) eine andere Ära auch für den Volksunterricht herbeiführte.

Das Freiwerden der Geister nach einer so langen Stillstandsperiode brachte esmit sich, dass man sich zunächst den großen politischen und volkswirtschaftlichen Fragen zuwendete, worunter die Anbahnung verfassungsmäßiger Zustände, die Grundentlastung sowie die Beseitigung der bestandenen patrimonialen Einrichtungen (des Unterthänigkeitsverhältnisses gegenüber den Grundobrigkeiten) im Vordergrunde standen. Doch bekundet die Errichtung eines selbständigen Unterrichtsministeriums inmitten der bewegtesten Märztage (23. März 1848), welchen Wert die damalige öffentliche Meinung auf die so nothwendige Neugestaltung des Unterrichts legte. Der erste österreichische Unterrichtsminister war Freiherr von Sommaruga, welcher jedoch schon nach wenigen Monaten (9. Juli 1848) abdankte. Es folgte nun ein Provisorium, während dessen der edle Freiherr von Feuchtersleben, als Verfasser der „Diätetik der Seele" in den weitesten Kreisen bekannt und von wahrhaft philosophischem Geiste beseelt, in der Eigenschaft eines Unterstaatssecretärs die Verwaltung des öffentlichen Unterrichts an der Seite des Freiherrn von Dobblhof als interimistischen Leiters des Unterrichtsministeriums leider nur durch vier Monate leitete. Durch den von ihm verfaßten „Entwurf der Grundzüge einer Reorganisation sämmtlicher Schul- und Studienanstalten" wurde der erste Schritt zur Anbahnung der nachfolgenden Unterrichtsreformen vollzogen. Über das Schulwesen spricht sich dieser Entwurf also aus: „Im System des öffentlichen Unterrichts bilden die Volksschulen das erste und zugleich

wichtigste Glied; sie haben diejenige Summe von Kenntnissen und Fertigkeiten zu lehren, welche künftig keinem Staatsbürger mangeln soll. Wo das ganze Volk zur Theilnahme an der Gesetzgebung berechtigt ist, darf keine Anstrengung und kein Opfer gescheut werden, um allen den Unterricht zu gewähren, ohne welchen jenes Recht ein Widerspruch wäre. Vermehrung der Schulen und ihres bisherigen allzu ärmlichen Lehrstoffs, höhere Bildung der Lehrer, eine günstigere äußere Stellung derselben, endlich eine solche Leitung des Volksschulwesens, welche alle Interessen mit gleichem Eifer und gründlicher Einsicht verfolgt, sind dasjenige, was hier vorzüglich noththut. Die Erhaltung der Volksschule ist eine Gemeinde-Angelegenheit, die bisherigen Verpflichteten liefern ihre Beiträge, so weit sie von denselben nicht befreit werden, an die Gemeinde-Cassa ab, subsidiarisch tritt Land und Staat ein. In den Landschulen wird kein Schulgeld bezahlt. — Zu den Unterrichts-Gegenständen kommt populäre Natur-, Menschen- und insbesondere Vaterlandskunde; nebst dem Gesange werden Leibesübungen betrieben. Jede Trivialschule erhält eine dritte Classe und die nöthige Zahl von Lehrern, die Seelsorge-Geistlichkeit kann nebst dem Religionsunterrichte noch einen Theil der anderen Gegenstände übernehmen. Der Unterricht wird ausschließlich in der Muttersprache ertheilt. — In jeder Landeshauptstadt besteht ein 2—3jähriger Präparandencurs, welcher sich allmählich zu einem Lehrer-Seminarium ausbilden soll. Jährlich mindestens zweimal versammeln sich die Lehrer eines Stadtbezirks, einer Stadt oder eines Schuldistricts zu Conferenzen, an welchen auch die Seelsorger theilnehmen. In jedem Lande erscheint eine wohlfeile Schulzeitung, jede Schule besitzt eine kleine Bibliothek und andere Lehrmittel-Sammlungen. — Die Lehrer beziehen fixe Gehalte, deren Minimum der bezügliche Landtag so bestimmt, dass der Lehrer seine Kräfte ganz dem Schul- und Chordienste widmen kann, die Gemeinde leistet auch einen Pensions-Beitrag; nebstbei ist aber jeder Lehrer verpflichtet, sich an einem Pensions-Institute zu betheiligen." — Einige Reformen wurden sofort durchgeführt. Hieher gehört die Aufstellung des sofort zu realisierenden Grundsatzes, dass die Muttersprache der Schüler Unterrichtssprache sein solle, dass der Lehrer die ihm und seiner Schule am meisten zusagende Lehrmethode frei wählen könne, und dass der gemeinschaftliche Gottesdienst nach dem wohlverstandenen Interesse der Jugend eingerichtet werden solle. Zugleich wurden die Lehrerconferenzen ins Leben gerufen und die Dauer der Präparandencurse auf ein Jahr erhöht. Zu einer durchgreifenden und umfassenden Neugestaltung des Unterrichtswesens auf dem Wege der Gesetzgebung und im Sinne der modernen Anforderungen an dasselbe sollte es jedoch weder in dieser noch in der unmittelbar darauf folgenden 12jährigen Periode der Thun-Helfert'schen Unterrichtsverwaltung (vom 19. November 1848 bis 20. October 1860 Freiherr von Helfert als Unterstaatssecretär, vom 18. Juli 1849 an der Seite des Unterrichtsministers Grafen Leo Thun*) kommen, da man vor allem für die finanzielle Lage der Elementarschule vorsorgen musste, die sich seit Aufhebung des Unterthänigkeitsverhältnisses und des Josephischen Schulpatronates nur noch bedrängter gestaltet hatte. Es kam die Zeit der Palliativmaßregeln und der administrativen Verfügungen, die zwar manches Verdienstliche schuf, ohne jedoch die Axt an den alten morsch gewordenen Stamm der bestehenden Haupt- und Trivialschulen zu legen. Der Organismus der Schulverwaltung wurde durch Errichtung von Landesschulbehörden erweitert, welche als Sectionen der politischen

---

*) Nach der mit dem kaiserlichen Patente vom 20. October 1860 erfolgten Aufhebung eines selbständigen Cultus- und Unterrichtsministeriums trat an seine Stelle die „Abtheilung für Cultus und Unterricht des Staatsministeriums". Vom J. 1864—1867 bestand ein sogenannter Unterrichtsrath als Beirath des Ministeriums für didaktische und wissenschaftliche Angelegenheiten.

Landesbehörden (seit 24. Oct. 1849) fungierten, und aus Fachmännern mit dem Titel von Schulräthen für die pädagogisch-didaktischen Angelegenheiten, und aus Administrativbeamten zur Besorgung der äußeren Schulangelegenheiten bestanden. Nach etwa vierjährigem Bestande wurden sie jedoch wieder aufgelöst (28. Juli 1854), und ihre Agenden der politischen Landesbehörde zugewiesen, wobei jedoch die Volksschulinspectoren (M. Becker, A. Stifter, J. Kurz, J. Hermann, J. Močnik, J. Maresch, A. Wilhelm u. a.) ihre Aufmerksamkeit als Referenten der politischen Landesbehörden fortsetzten. Die Anzahl der Schulen war auch in dieser Periode im Zunehmen begriffen; sie stieg beispielsweise in Niederösterreich um 2%, in Mähren und Schlesien um 10%, in der Bukowina um 118%, in Krain um 142% des Bestandes vom Jahre 1847, während sich der Schulbesuch in allen Ländern mit Ausnahme Tirols bedeutend hob. — Auch für die innere Ausgestaltung der Volksschulen wurde manches Verdienstliche ins Leben gerufen. Viele Trivialschulen wurden zu Pfarrhauptschulen erhoben, den übrigen die Sonderung in drei Classen anempfohlen, den Mädchenschulen, dann den Normal- und Wiederholungsschulen eine besondere Aufmerksamkeit zugewendet, die alten Schulbücher revidiert oder durch neue ersetzt, und für die nichtdeutschen Nationalitäten neue Schulbücher beschaffen. Der k. k. Schulbücherverlag entwickelte in dieser Periode eine außerordentliche Thätigkeit, indem die Zahl seiner Verlagsartikel in deutscher Sprache von 58 auf 90, und der nichtdeutschen Artikel von 52 (in 6 Sprachen) auf 333 (in 10 verschiedenen Sprachen) sich steigerte. Die verbesserte Form der Präparandien war ein Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit der Volksschulinspectoren. Die wiederholt nachdrücklichst angeordneten Lehrerconferenzen wurden durch eine eigene Normalvorschrift geordnet und der persönlichen Einwirkung der Volksschulinspectoren anempfohlen, die Schulbibliotheken im Interesse des Lehrerstandes urgiert. Die Bezirks-, Kreis- und Landesbehörden erhielten einen verstärkten Einfluss auf die Schulverwaltung, und durch eine große Anzahl von Berichterstattungen und Tabellen wollte sich das Ministerium in genauer Kenntnis der Schulverhältnisse erhalten. Gegen den Lehrmechanismus kehrten sich zahlreiche Verordnungen, konnten jedoch ungeachtet der den Lehrern freigegebenen Lehrart ihren Zweck nicht sonderlich erreichen, da der Unterricht auf die aus dem k. k. Schulbücherverlage hervorgegangenen Lehrbücher mit Ausschluss jeder Concurrenz eingeschränkt war. Als besondere im Verordnungswege erlassene Maßregeln in der bis zum Jahre 1869 reichenden Periode waren zu bemerken: 1. die Modification des Lehrplans für die Bürgerschulen als Abänderung des Lehrplans selbständiger Unter-Realschulen im Jahre 1867; 2. die Regelung des Wiederholungsunterrichts im Jahre 1864, welcher zugleich und wesentlich Fortbildungsunterricht mit Berücksichtigung der landwirtschaftlichen oder gewerblichen Localbeschäftigungen sein sollte; 3. die Regelung des Zeichen- und Gesangsunterrichts in der Volksschule; 4. die Einführung des Turnunterrichts in die Lehrerbildungsanstalten und seine Obligaterklärung für jede Volksschule, welche einen hiefür befähigten Lehrer besitzt; die Feststellung der Bedingungen für Errichtung von Kindergärten (12. Mai 1863); 5. die Aufhebung des Schulbücherverlagsprivilegiums für die Bürgerschulen und seine Beschränkung bezüglich der vierten Hauptschulclassen; 6. die grundsätzliche Aufhebung der Schulprämien und Einstellung aller diesfälligen Normalschulfonds-Dotationen, 1868.

Unterdessen hatten sich die Wogen der weltgeschichtlichen Bewegung des Jahres 1848 vollständig verlaufen, und einer neuen Stillstandsperiode mit clericaler Färbung Platz gemacht, an deren Horizonte um die Mitte der Thun-Helfert'schen Verwaltungsperiode als weithin flammendes Wahrzeichen einer bis in das Allerheiligste der Gesinnung hineinreichenden Reaction das Concordat vom 18. August 1855 emporstieg. Dieser Vertrag des Staates mit dem apostolischen Stuhle enthält in seinen

Artikeln V, VI und VIII die nachfolgenden Bestimmungen: „Der ganze Unterricht der katholischen Jugend wird in allen sowohl öffentlichen als nichtöffentlichen Schulen der Lehre der katholischen Religion angemessen sein; die Bischöfe aber werden kraft des ihnen eigenen Hirtenamts die religiöse Erziehung der Jugend in allen öffentlichen und nicht öffentlichen Lehranstalten leiten und sorgsam darüber wachen, dass bei keinem Lehrgegenstande etwas vorkomme, was dem katholischen Glauben und der sittlichen Reinheit zuwiderläuft. Niemand wird die Religionslehre in was immer für einer öffentlichen oder nichtöffentlichen Anstalt vortragen, wenn er nicht vom Bischofe des betreffenden Kirchensprengels die Sendung und Ermächtigung erhalten hat, welche derselbe, wenn er es für zweckmäßig hält, zu widerrufen berechtigt ist. Alle Lehrer der für Katholiken bestimmten Schulen werden der kirchlichen Beaufsichtigung unterstehen. Den Schuloberaufseher des Kirchensprengels wird seine Majestät aus den vom Bischofe vorgeschlagenen Männern ernennen. Falls in den gedachten Schulen für den Religionsunterricht nicht hinlänglich gesorgt wäre, steht es dem Bischofe frei, einen Geistlichen zu bestimmen, um den Schülern die Anfangsgründe des Glaubens vorzutragen. Der Glaube und die Sittlichkeit des zum Schullehrer zu Bestellenden muss makellos sein; wer vom rechten Pfade abirrt, wird von seiner Stelle entsetzt werden." Hiedurch wurde ein guter Theil der Oberaufsicht über die Schule, und zwar derjenige, der das innerste Getriebe des durch die Schule zu vermittelnden Bildungswerkes betrifft, den Händen des Staates entwunden und unter dem Titel einer „Christianisierung des Unterrichts" der Versuch angestellt, nicht bloß den primären, sondern auch den secundären Unterricht im Geiste veralteter Anschauungsreformen und abgethaner Interessen umzumodeln. Der Versuch mislang. Die Unmöglichkeit einer Transplantation des Mittelalters auf das lebendige Reis moderner Weltanschauung zeigte sich sofort, als die Weltgeschichte im Jahre 1860 über das Ministerium Thun zur Tagesordnung übergieng, und nach einer kurzen Vacanz der neue Staatsminister Anton Ritter von Schmerling als Chef des Unterrichtsministeriums die Devise: „Wissen ist Macht!" zum Angelpunkte seiner Verwaltung erhob. Staatsminister Ritter von Schmerling leitete die Unterrichtsangelegenheiten vom 4. Februar 1861 bis 27. Juli 1865; von da ab bis 7. Februar 1867 stand an der Spitze derselben Richard Graf Belcredi; vom 7. Februar bis 2. März 1867: Friedrich Freiherr von Beust. Das Ministerium für Cultus und Unterricht wurde wieder hergestellt mit Allerhöchstem Handschreiben vom 2. März 1867. Unterrichtsminister war vom 30. December 1867 bis 1. Februar 1870: Leopold Ritter von Hasner-Artha. Vom 1. Februar bis 12. April 1870: Karl von Stremayr. Leiter vom 12. April bis 30 Juni 1870: Adolf Ritter von Tschabuschnigg, Justizminister. Minister vom 30. Juni 1870 bis 6. Februar 1871: Karl von Stremayr. Vom 6. Februar bis 30. October 1871: Joseph Jireček. Leiter vom 30. October bis 25. November 1871: Karl Fidler, k. k. Sectionschef. Minister seit 25. November 1871: Karl von Stremayr. — Mit der Wiederherstellung eines selbständigen Unterrichtsministeriums (2. März 1867) beginnt die dritte, durch die neuen Staatsgrundgesetze gekennzeichnete Periode des Volksschulwesens. Diese neueste Periode wird durch eine äußere Action eingeleitet. Die Unmöglichkeit, auf den bisher betretenen Wegen fortzufahren, trat nämlich noch greller hervor, als Österreich im Jahre 1866 durch den unglücklichen Krieg mit Preußen zur Selbstbesinnung und zur Selbstaufraffung gebracht wurde, und

das geflügelte Wort: „Bei Sadowa habe der preußische Schulmeister den österreichischen geschlagen" von Munde zu Munde gieng. Gleichzeitig mit der neuen, constitutionellen Bewegung gieng eine wahrhaftige und gründliche Reform des Schulwesens vor sich, welche alle Schulverbesserungsarbeiten der vorigen Periode weit hinter sich ließ, und aus welcher der gegenwärtige Bestand des österreichischen Volksschulwesens hervorging. Hiemit betreten wir den Boden der Gegenwart.

Gegenwärtige Schulgesetzgebung und Verwaltung. Der Geburtstag der neuen österreichischen Volksschulgesetzgebung, welche an Freisinnigkeit, Gründlichkeit und innerer Geschlossenheit dermalen vielleicht nur noch von der neuesten französischen übertroffen wird, ist der **14. Mai 1869.** Dieselbe wird durch einige vorausgehende constitutionelle Gesetze vorbereitet. Das Staatsgrundgesetz vom 21. December 1867 enthält die nachfolgenden grundrechtlichen Bestimmungen: Art. 17: „Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei. Unterrichts- und Erziehungsanstalten zu gründen und an solchen Unterricht zu ertheilen, ist jeder Staatsbürger berechtigt, der seine Befähigung hiezu in gesetzlicher Weise nachgewiesen hat." — „Der häusliche Unterricht unterliegt keiner solchen Beschränkung." — „Für den Religionsunterricht in den Schulen ist von der betreffenden Kirche oder Religionsgesellschaft Sorge zu tragen." — „Dem Staate steht rücksichtlich des gesammten Unterrichts- und Erziehungswesens das Recht der obersten Leitung und Aufsicht zu." — „Es steht jedermann frei, seinen Beruf zu wählen und sich für denselben auszubilden, wie und wo er will." — „Alle Volksstämme des Staates sind gleichberechtigt, und jeder Volksstamm hat ein unverletzliches Recht auf Wahrung und Pflege seiner Nationalität und Sprache." — „Die Gleichberechtigung aller landesüblichen Sprachen in Schule, Amt und öffentlichen Leben wird vom Staate anerkannt." — „In den Ländern, in welchen mehrere Volksstämme wohnen, sollen die öffentlichen Unterrichtsanstalten derart eingerichtet sein, dass ohne Anwendung eines Zwanges zur Erlernung einer zweiten Landessprache jeder dieser Volksstämme die erforderlichen Mittel zur Ausbildung in seiner Sprache erhält." — Im nächstfolgenden Jahre 1868 wird die eiserne Fessel des Concordats nach beinahe 13jährigem Bestande gebrochen. Diese Emancipation der Schule von der Kirche, ein Act von großer weltgeschichtlicher Bedeutung, erfolgte durch das Reichsgesetz vom 25. Mai 1868, wodurch über das Verhältnis der Schule zur Kirche folgende grundsätzliche Bestimmungen erlassen werden: „Die oberste Leitung und Aufsicht über das gesammte Unterrichts- und Erziehungswesen steht dem Staate zu und wird durch die hiezu gesetzlich berufenen Organe ausgeübt." — „Unbeschadet dieses Aufsichtsrechtes bleibt die Besorgung, Leitung und unmittelbare Beaufsichtigung des Religionsunterrichtes und der Religionsübungen für die verschiedenen Glaubensgenossen in den Volks- und Mittelschulen der betreffenden Kirche oder Religionsgesellschaft." — „Die vom Staate, von einem Lande oder von Gemeinden ganz oder theilweise gegründeten oder erhaltenen Schulen und Erziehungsanstalten sind allen Staatsbürgern ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses zugänglich." — „Es steht jeder Kirche oder Religionsgesellschaft frei, aus ihren Mitteln Schulen für den Unterricht der Jugend von bestimmten Glaubensbekenntnissen zu errichten und zu erhalten. Dieselben sind jedoch den Gesetzen für das Unterrichtswesen unterworfen und können die Zuerkennung der Rechte einer öffentlichen Lehranstalt nur dann in Anspruch nehmen, wenn allen gesetzlichen Bedingungen für die Erwerbung dieser Rechte entsprochen wird." — Durch diese fein abgewogenen grundsätzlichen Bestimmungen wird dem Staate gegeben, was des Staates ist, und Gott, was Gottes ist. Die Kirche ist autonom, soweit das ihr eigenthümliche Gebiet: der Lehrbegriff und die Cultusform, reicht — sie hat jedoch keine weitere Ingerenz in Schulsachen. Der Organismus der bestandenen größtentheils geistlichen Schulbehörden wird abgetragen

und durch eine neue Gliederung ersetzt; denn dasselbe Reichsgesetz bestimmt weiter: „Zur Leitung und Aufsicht über das Erziehungswesen werden in jedem Königreiche und Lande bestellt: a) Ein Landesschulrath als oberste Landesschulbehörde, b) ein Bezirksschulrath für jeden Schulbezirk, c) ein Ortsschulrath für jede Schulgemeinde. Der bisherige Wirkungskreis der geistlichen und weltlichen Schulbehörden hat an diese Organe überzugehen. In jedem Landesschulrathe sind unter dem Vorsitze des Statthalters (Landeschefs) oder seines Stellvertreters Mitglieder der politischen Landesstelle, Abgeordnete des Landesausschusses, Geistliche aus den im Lande bestehenden Confessionen und Fachmänner im Lehrwesen zu berufen." — Die nähere Durchführung dieses Verwaltungsorganismus wird im autonomistischen Sinne den Landesgesetzgebungen übertragen so, dass Österreichs Volksschulgesetzgebung die einzelnen Königreiche und Länder dieses Reiches keineswegs wie ein eisernes Hemd umschließt, sondern sich vielmehr den Bedürfnissen derselben gefügig anschmiegt. Dies führt jedoch keineswegs zu einer bunten Musterkarte von Schuleinrichtungen in den einzelnen Provinzen, indem die gemeinsame Reichsgesetzgebung für die Allgemeingiltigkeit der dem Schulwesen zugrunde liegenden principiellen Bestimmungen sorgt. So finden wir in allen Provinzen die gleiche dreifache Gliederung der Schulaufsichtsbehörden als Ortsschulrath für den Umfang der Schulgemeinde, Bezirksschulrath für den Umfang des Schulbezirkes und Landesschulrath für den Umfang des ganzen Landes; wir finden überall die collegiale Form, die Zusammensetzung dieser Aufsichtsbehörden aus Vertretern der Kirche, der Schule, der Gemeinden (der Steuerträger, zugleich aber auch Kinderinhaber) und des Staates als solchen durch die von ihm ernannten Bezirks- und Landesschulinspectoren. — Unter demselben Datum (25. Mai 1878) und die gleiche Richtung mit dem vorigen verfolgend, erschien ein anderes ergänzendes Reichsgesetz, „wodurch die interconfessionellen Verhältnisse der Staatsbürger geregelt werden". Wir finden in denselben die freisinnigsten und vernünftigsten Bestimmungen in Bezug auf das Religionsbekenntnis der Kinder, den Übertritt von einer Kirche zur andern, den Gottesdienst, die Begräbnisse und die Beitragsleistungen und Feiertage. „Nach vollendetem 14. Lebensjahre hat jedermann ohne Unterschied des Geschlechtes die freie Wahl des Religionsbekenntnisses nach seiner eigenen Überzeugung und ist in dieser freien Wahl nöthigenfalls von der Behörde zu schützen. In Schulen, welche von Angehörigen verschiedener Kirchen oder Religionsgesellschaften besucht werden, soll, soweit es ausführbar ist, dem Unterricht eine solche Eintheilung gegeben werden, bei welcher auch der Minderheit die Erfüllung ihrer religiösen Pflichten ermöglicht wird."

Nachdem durch diese grund- und reichsgesetzlichen Bestimmungen der Vorbereitungsperiode (1867—1869) der Boden geebnet worden war, wurde durch das Reichsvolksschulgesetz vom 14. **Mai 1869** die neue österreichische Volksschule in's Leben gerufen. Dieses Gesetz gliedert sich in zwei ungleiche Hauptabtheilungen, wovon die erste von den öffentlichen Schulen, die zweite von Privatlehranstalten handelt. Die erste Abtheilung zerfällt wieder in sieben Abschnitte, wovon der erste die allgemeinen Bestimmungen über die Volksschulen in sich fasst, der zweite von dem Schulbesuche handelt, der dritte, vierte und fünfte den Lehrern, nämlich ihrer Ausbildung, Fortbildung und rechtlichen Stellung gewidmet ist, der sechste und siebente endlich die äußeren Verhältnisse der Schulen, nämlich die Errichtung und Erhaltung derselben zum Gegenstande hat, so dass der logische Faden: Allgemeines (1. Art), Kinder (2. Art), Lehrer (3.—5. Art) und Schulen (6. und 7. Art) dieses 78 Paragraphen umfassenden Schulcoderes leicht erkennbar ist. Wir lassen hiemit die wesentlichsten Bestimmungen dieses Gesetzes, welches der gesammten Volksschulgesetzgebung und Schulverwaltung Österreichs zugrunde liegt, folgen:

1. Zweck und Einrichtung der Schulen. „Die Volksschule hat zur Aufgabe, die Kinder sittlich religiös zu erziehen, deren Geistesthätigkeit zu entwickeln, sie mit den zur weiteren Ausbildung für das Leben nothwendigen Kenntnissen und Fertigkeiten auszustatten und die Grundlage für Heranbildung tüchtiger Menschen und Mitglieder des Gemeinwesens zu schaffen." — „Jede Volksschule, zu deren Gründung oder Erhaltung der Staat, das Land oder die Ortsgemeinde die Kosten ganz oder theilweise beiträgt, ist eine öffentliche Anstalt und als solche der Jugend ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses zugänglich." Die Volksschulen werden in allgemeine Volksschulen und Bürgerschulen geschieden. „An jeder Volksschule soll sich der Unterricht mindestens auf folgende Lehrgegenstände erstrecken: Religion, Sprache, Rechnen, das Wissenswerteste aus der Naturkunde, Erdkunde und Geschichte mit besonderer Rücksichtnahme auf das Vaterland und dessen Verfassung, Schreiben, geometrische Formenlehre, Gesang, Leibesübungen. Mädchen sind auch noch in weiblichen Handarbeiten und in der Haushaltungskunde zu unterweisen. Der Umfang, in welchem die Lehrgegenstände behandelt werden, richtet sich nach der Stufe, auf welcher jede Schule mit Rücksicht auf die Anzahl der verfügbaren Lehrkräfte steht. Eben davon hängt auch die Ausdehnung des Unterrichts auf andere als die hier genannten Lehrgegenstände ab." — „Die Lehrpläne für die Volksschulen, sowie alles, was zur inneren Ordnung derselben gehört, stellt der Minister für Cultus und Unterricht nach Einvernehmung oder auf Grund der Anträge der Landesschulbehörden fest." — „Der Religionsunterricht wird durch die betreffenden Kirchenbehörden besorgt und zunächst von ihnen überwacht." — „Die dem Religionsunterrichte zuzuweisende Anzahl von Stunden bestimmt der Lehrplan." — „Die Vertheilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Jahrescurse wird von den Kirchenbehörden festgestellt. — Die Religionslehrer, die Kirchenbehörden und Religionsgenossenschaften haben den Schulgesetzen und den innerhalb derselben erlassenen Anordnungen der Schulbehörden nachzukommen. Die Verfügungen der Kirchenbehörden über den Religionsunterricht und die religiösen Übungen sind dem Leiter der Schule (§. 12.) durch die Bezirksschulaufsicht zu verkünden. Verfügungen, welche mit der allgemeinen Schulordnung unvereinbar sind, wird die Verkündigung versagt. — An jenen Orten, wo kein Geistlicher vorhanden ist, welcher den Religionsunterricht regelmäßig zu ertheilen vermag, kann der Lehrer mit Zustimmung der Kirchenbehörde verhalten werden, bei diesem Unterrichte für die seiner Confession angehörigen Kinder in Gemäßheit der durch die Schulbehörden erlassenen Anordnungen mitzuwirken. — Falls eine Kirche oder Religionsgesellschaft die Besorgung des Religionsunterrichtes unterläßt, hat die Landesschulbehörde nach Einvernehmung der Betheiligten die erforderliche Verfügung zu treffen." — „Über die Unterrichtssprache und über die Unterweisung in einer zweiten Landessprache entscheidet nach Anhörung derjenigen, welche die Schule erhalten, innerhalb der durch die Gesetze gezogenen Grenzen die Landesschulbehörde." — „Der Lehrstoff der Volksschule ist auf die Jahre, während welcher jedes Kind die Schule zu besuchen hat, nach Möglichkeit so zu vertheilen, dass jedem dieser Jahre eine Unterrichtsstufe entspreche. — Die Gruppierung der Schuljugend in Abtheilungen oder Classen ist durch die Anzahl der Schüler und der verfügbaren Lehrkräfte bedingt. Ob und inwieweit eine Trennung der Geschlechter vorzunehmen sei, bestimmt nach Anhörung der Ortsschulaufsicht die Bezirksschulaufsicht." — „Über die Zulässigkeit der Lehr- und Lesebücher entscheidet nach Anhörung der Landesschulbehörde der Minister für Cultus und Unterricht. — Die Wahl unter den für zulässig erklärten Lehr- und Lesebüchern trifft nach Anhörung der Bezirkslehrerconferenz die Bezirksschulaufsicht." — „Die Anzahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden in den verschiedenen Jahrescursen der öffentlichen Volksschule bestimmt der Lehrplan." — „Die Zahl der Lehrkräfte an jeder Schule richtet sich nach der Schülerzahl. —

Erreicht die Schülerzahl in drei auf einander folgenden Jahren im Durchschnitte 80, so muss unbedingt für eine zweite Lehrkraft, und steigt diese Zahl auf 160, für eine dritte gesorgt und nach diesem Verhältnisse die Zahl der Lehrer noch weiter vermehrt werden." — „Der verantwortliche Leiter der Volksschule ist der Lehrer, und wo mehrere Lehrkräfte bestellt sind, der hiezu bestimmte Oberlehrer." — „Schulen mit einer Lehrstelle sind mit einem Lehrer zu besetzen; sind zwei oder drei Lehrstellen vorhanden, so kann für einen Posten ein Unterlehrer angestellt werden. — Bestehen an einer Schule vier oder fünf Lehrstellen, so können zwei Unterlehrer verwendet werden. — Bei einer größeren Anzahl von Lehrstellen kann ein Drittel derselben mit Unterlehrern besetzt werden." — „Die Bürgerschule hat die Aufgabe, denjenigen, welche eine Mittelschule nicht besuchen, eine über das Lehrziel der allgemeinen Volksschule hinausreichende Bildung zu gewähren." Zu den Gegenständen der Volksschule, welche in der Bürgerschule mit größerer Selbständigkeit auftreten, kommt noch die Buchhaltung hinzu und kann mit Genehmigung der Landesschulbehörde auch eine fremde lebende Sprache hinzutreten. Derlei Bürgerschulen sind entweder selbständig, wo sie 3 Classen zählen, oder aber mit einer Volksschule verbunden, wobei sie achtclassig sind.

2. Schulbesuch. „Die Eltern oder deren Stellvertreter dürfen ihre Kinder oder Pflegebefohlenen nicht ohne den Unterricht lassen, welcher für die öffentlichen Volksschulen vorgeschrieben ist." — „Die Schulpflichtigkeit beginnt mit dem vollendeten sechsten, und dauert fort bis zum vollendeten vierzehnten Lebensjahre. — Der Austritt aus der Schule darf aber nur erfolgen, wenn die Schüler die für die Volksschule vorgeschriebenen nothwendigsten Kenntnisse als: Lesen, Schreiben und Rechnen, besitzen. — Am Schlusse des Schuljahres kann Schülern, welche das vierzehnte Lebensjahr zwar noch nicht zurückgelegt haben, dasselbe aber im nächsten halben Jahr vollenden und welche die Gegenstände der Volksschule vollständig inne haben, aus erheblichen Gründen von der Bezirksschulaufsicht die Entlassung bewilligt werden." — „Die Aufnahme findet, die Fälle der Übersiedelung der Eltern ausgenommen, nur beim Beginne des Schuljahres statt." — „Von der Verpflichtung, die öffentliche Schule zu besuchen, sind zeitweilig oder dauernd entbunden: Knaben, welche eine höhere Schule besuchen, ferner Kinder, denen ein dem Unterrichtszwecke oder Schulbesuche hinderliches geistiges oder schweres körperliches Gebrechen anhaftet, endlich solche, die zu Hause oder in einer Privatanstalt unterrichtet werden." — „Im letzteren Falle sind die Eltern oder deren Stellvertreter dafür verantwortlich, dass den Kindern mindestens der für die Volksschule vorgeschriebene Unterricht in genügender Weise zutheil werde." — „Die Eltern und deren Stellvertreter sind verpflichtet, den Kindern die erforderlichen Schulbücher und andere Lehrmittel zu beschaffen."

3. Lehrerbildung und Befähigung zum Lehramte. „Die Heranbildung der nöthigen Lehrkräfte erfolgt in nach dem Geschlechte der Zöglinge gesonderten Lehrerbildungsanstalten." — „Zur praktischen Ausbildung der Zöglinge besteht bei jeder Lehrerbildungsanstalt eine Volksschule als Übungs- und Musterschule, bei Bildungsanstalten für Lehrerinnen auch ein Kindergarten. — Den Lehrerbildungsanstalten wird auch zur Anleitung und Übung in den landwirtschaftlichen Arbeiten ein zweckmässig gelegenes Stück Land im entsprechenden Umfange zugewiesen." — „Die Dauer des Bildungscurses beträgt 4 Jahre." — „In den Bildungsanstalten für Lehrer wird gelehrt: Religion, Erziehungs- und Unterrichtslehre, deren Geschichte und Hilfswissenschaften, Sprach- und Aufsatzlehre und Literaturkunde, Mathematik (Rechnen, Algebra und Geometrie), beschreibende Naturwissenschaften (Zoologie, Botanik und Mineralogie), Naturlehre (Physik und Anfangsgründe der Chemie), Geographie und Geschichte, vaterländische Verfassungslehre, Landwirtschaftslehre mit besonderer Rücksicht auf die Bodenculturverhältnisse des Landes, Schreiben, Zeichnen (geometrisches und Freihandzeichnen), Musik, Leibesübungen. Außerdem sind die

Zöglinge dort, wo sich dazu die Gelegenheit findet, mit der Methode des Unterrichts für Taubstumme und Blinde, sowie mit der Organisation einer gut eingerichteten Kleinkinderbewahranstalt (Kindergarten) bekannt zu machen." — Bei den Bildungsanstalten für Lehrerinnen tritt die „Mathematik" als „Arithmetik" mit bescheideneren Forderungen auf und an die Stelle der Grundwirtschaftslehre tritt die Haushaltungskunde sammt den weiblichen Handarbeiten hinzu. Außerdem sind die Candidatinnen mit der Kindergartenerziehung bekannt zu machen. — „Die Ausbildung von Arbeitslehrerinnen erfolgt entweder an den Bildungsanstalten für Lehrerinnen oder in gesonderten Lehrcursen." — „Zur Aufnahme in den ersten Jahrgang wird das zurückgelegte 15. Lebensjahr, physische Tüchtigkeit, sittliche Unbescholtenheit und eine entsprechende Vorbildung gefordert. — Der Nachweis der letzteren wird durch eine strenge Aufnahmsprüfung geliefert. — Diese erstreckt sich im allgemeinen auf jene Lehrgegenstände, die in der Unterrealschule oder im Untergymnasium gelehrt werden, die fremden Sprachen ausgenommen." — „Die Anzahl der Zöglinge darf in einem Jahre 40 nicht überschreiten." —„Nach vollständiger Beendigung des Unterrichtscurses werden die Lehramtszöglinge einer unter dem Vorsitze eines Abgeordneten der Landesschulbehörde abzuhaltenden strengen Prüfung aus sämmtlichen an der Lehrerbildungsanstalt gelehrten Gegenständen unterzogen und erhalten, wenn sie den vorschriftsmäßigen Anforderungen entsprechen, ein Zeugnis der Reife." — „Das Lehrpersonal der Lehrerbildungsanstalt besteht aus dem Director, welcher zugleich die Übungsschule leitet, aus zwei bis vier Hauptlehrern, dem Religionslehrer und den erforderlichen Hilfslehrern, und wird vom Minister für Cultus und Unterricht nach Einvernehmung der Landesschulbehörde ernannt. Die Lehrer der Übungsschule sind verpflichtet, bei der Bildung der Lehramtszöglinge als Hilfslehrer mitzuwirken." Der Unterricht ist unentgeltlich. Unbemittelte geistig begabte Zöglinge können gegen Übernahme der Verbindlichkeit, sich wenigstens sechs Jahre lang dem Lehramte zu widmen, Stipendien erhalten". — „Das Zeugnis der Reife befähigt allein zur Anstellung als Unterlehrer oder provisorischer Lehrer. — Zur definitiven Anstellung als Lehrer ist das Lehrbefähigungszeugnis erforderlich, welches nach einer mindestens zweijährigen Verwendung im praktischen Schuldienste durch die Lehrbefähigungsprüfung erworben wird. — Zur Vornahme der Lehrbefähigungsprüfungen werden besondere Commissionen vom Minister für Cultus und Unterricht eingesetzt, wobei als Grundsatz zu gelten hat, dass vorzugsweise Directoren und Lehrer der Lehrerbildungsanstalten, Schulinspectoren und tüchtige Volksschullehrer Mitglieder der Commission sein sollen." — „Das Lehrbefähigungszeugnis erkennt die Befähigung zum Lehramte entweder für allgemeine Volks- und Bürgerschulen ohne Beschränkung oder nur für erstere zu." — „Diejenigen, welche den Unterrichtscurs an einer mit dem Öffentlichkeitsrechte versehenen Lehrerbildungsanstalt nicht durchgemacht haben, können sich, nachdem sie das 19. Lebensjahr zurückgelegt haben, durch Ablegung einer Prüfung an einer staatlichen Lehrerbildungsanstalt das Zeugnis der Reife erwerben." — „Zum Zwecke einer umfassenderen Ausbildung für den Lehrerberuf sollen besondere Lehrercurse (pädagogische Seminarien) an den Universitäten oder technischen Hochschulen eingerichtet werden" — eine Bestimmung, zu deren Durchführung von Seite des Unterrichtsministeriums mehrere Anläufe durch Enquetverhandlungen, Gutachten u. dgl. gemacht worden sind, welche jedoch zur Stunde nach zehnjährigem Bestande des Reichsvolksschulgesetzes ihrer Verwirklichung noch harrt.*)

IV. Fortbildung der Lehrer. „Die pädagogische und wissenschaftliche Fortbildung der Lehrer soll durch Schulzeitschriften, Lehrerbibliotheken, periodische Conferenzen und Fortbildungscurse gefördert werden." — „In jedem Schulbezirke ist eine Lehrer-

*) Vgl. den Artikel: Pädagogische Seminare für das höhere Lehramt.

bibliothek anzulegen. Mit der Verwaltung der Lehrerbibliothek wird eine von der Bezirkslehrerconferenz gewählte Commission betraut." — „In jedem Schulbezirke ist mindestens einmal jährlich unter der Leitung des Bezirksschulinspectors eine Lehrerconferenz abzuhalten. — Aufgabe derselben ist die Berathung und Besprechung über Gegenstände, welche das Schulwesen betreffen, insbesondere über die Lehrfächer der Volksschule, über die Methode des Unterrichts, Lehrmittel, Einführung neuer Lehr- und Lesebücher, Schulzucht u. dgl. m." — „In jedem Lande finden nach je drei Jahren Conferenzen von Abgeordneten der Bezirksconferenzen unter dem Vorsitze eines Landesschulinspectors statt (Landesconferenzen)." — „Die Fortbildungscurse für Lehrer werden an den Lehrerbildungsanstalten, in der Regel zur Zeit der Herbstferien abgehalten."

V. Rechtsverhältnisse der Lehrer. „Der Dienst an öffentlichen Schulen ist ein öffentliches Amt und ist allen österreichischen Staatsbürgern ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses gleichmäßig zugänglich." — Die provisorische Besetzung der Lehrstellen mit Ausnahme jener an den Lehrerbildungsanstalten und den damit verbundenen Übungsschulen steht den Bezirksschulbehörden, die definitive Anstellung den Landesschulbehörden zu. Die letztere erfolgt jedoch unter Mitwirkung derjenigen, welche die Schule erhalten. Diese Mitwirkung besteht entweder in dem Vorschlags- oder in dem Präsentations- (Ernennungs-) Rechte; da die Schulen zumeist durch die Concurrenz der Schulbezirke erhalten werden, so wird das Ernennungsrecht durch den Bezirksschulrath als Vertreter des Schulbezirkes ausgeübt, so dass auch die definitive Anstellung der Lehrer in den Händen des Bezirksschulrathes ruht und die meisten Lehrer ihre Bezüge aus der Bezirksschulcasse, beziehungsweise dem k. k. Steueramte beziehen. In Bezug auf das Diensteinkommen des Lehrerpersonales stellt das Reichsvolksschulgesetz (§. 55) folgende Grundsätze auf: 1. „Die Minimalbezüge, unter welche keine Schulgemeinde herabgehen darf, sollen so bemessen sein, dass Lehrer und Unterlehrer frei von hemmenden Nebengeschäften ihre ganze Kraft dem Berufe widmen, und erstere auch eine Familie den örtlichen Verhältnissen gemäß erhalten können." — 2. „Die Lehrer haben ihr Diensteinkommen unmittelbar von der Schulbehörde zu erhalten, und dürfen mit der Erhebung des Schulgeldes nicht betraut werden." — 3. „Über die rechtzeitige und befriedigende Verabfolgung der Lehrbezüge wachen und entscheiden die Schulbehörden." Die Bemessung der Gehaltsstufen und sonstigen Bezüge bleibt der Landesgesetzgebung überlassen, weshalb das Einkommen der Lehrer in den einzelnen Königreichen und Ländern ein ungleiches ist. In jedem Lande richtet sich das ursprüngliche Gehalt eines Lehrers nach der Classe, in welche der Schulort eingereiht ist. Solcher Classen gibt es mindestens zwei, und höchstens fünf (Galizien). Außerdem gibt es Dienstalters- oder Quinquennalzulagen (in Vorarlberg auch Decennalzulagen), die meist mit 10% des Gehaltes bemessen, hie und da aber auch fix sind, dann Functionszulagen für die Leiter der Volksschulen (Oberlehrer) von 50 bis 200 fl. Am günstigsten sind die Besoldungsverhältnisse in den niederösterreichischen Ländern Niederösterreich, Oberösterreich und Steiermark, wo der ursprüngliche Gehalt die Höhe von 800 fl. (in der 1. Classe) erreicht, und nicht unter 550 fl. herabsinkt, doch wird dieses Verhältnis in Nieder- und Oberösterreich durch die fixen Quinquennalzulagen von nur 50 fl. wieder ausgeglichen, so dass Steiermark die günstigsten Besoldungsverhältnisse aufweist. Am ungünstigsten sind die Verhältnisse in den kleinen Grenzländern, wie Vorarlberg, Schlesien, Istrien, Görz und Gradiska, Dalmatien; am entschieden ungünstigsten in Vorarlberg, wo der Gehalt eines Lehrers dritter Classe nur 300 fl. beträgt und nur in je 10 Jahren um 30 fl. steigt. — Die Gehalte der Unterlehrer sind natürlicherweise noch geringer, da sie meist nur 60 bis 80% der betreffenden Lehrergehalte betragen. In Galizien sinkt der Gehalt des Unterlehrers bis auf 200, in Schlesien und Vorarlberg sogar auf

180 fl. herab. In 7 Kronländern sind die Bezüge der Lehrerinnen jenen der Lehrer gleichgestellt, in den übrigen auf 80, in Vorarlberg sogar auf 60% herabgesetzt, so dass in dem letztgenannten Ländchen einer Lehrerin III. Classe der Jahresgehalt von 180 fl. gebührt. Die Gehalte der Bürgerschullehrer schwanken zwischen 900 und 550 (Dalmatien). Für Alters- und Witwenversorgung ist hinreichend gesorgt.

VI. und VII. Errichtung der Schulen und Aufwand für dieselben. Die Verpflichtung zur Errichtung der Schulen regelt die Landesgesetzgebung mit Festhaltung des Grundsatzes, dass eine Schule unter allen Umständen überall zu errichten sei, wo sich im Umkreise einer Stunde und nach einem fünfjährigen Durchschnitte mehr als 40 Kinder vorfinden, welche eine über eine halbe Meile entfernte Schule besuchen müssen. Die Bestreitung des Aufwandes für das Volksschulwesen ist zwischen Schulgemeinde, Schulbezirk und Land getheilt, und zwar in jedem Lande nach der besonderen Landesgesetzgebung auf eine eigenthümliche Weise. Außerdem gibt es Landesschulfonde, hie und da auch Bezirksschulfonde, welche den Gemeinden die Beitragslasten für das Schulwesen erleichtern. Meistens haben die Schulgemeinden für die sachlichen Erfordernisse, Bezirk und Land für die Lehrergehalte Sorge zu tragen. Nur für die Lehrerbildungsanstalten und die mit ihnen verbundenen Übungsschulen sorgt unmittelbar der Staat.

In Ausführung des Reichsvolksschulgesetzes hat das Ministerium Stremayr neben anderen Verordnungen und Erlässen unter dem 20. August 1870 eine Schul- und Unterrichtsordnung für allgemeine Volksschulen erlassen, welche sich seit ihrem nun fast zehnjährigen Bestande als ein recht brauchbarer Wegweiser für Schulbehörden und Lehrer bewährt, und zur Einbürgerung der neuen Schulzustände sehr viel beigetragen hat. In den eilf Hauptstücken derselben, welche vom Schulbesuche, von der Unterrichtszeit, von der Entlassung aus der Schule, von der Schulzucht, von den Pflichten der Lehrer, von der Lehrerconferenz, von der Classenabtheilung, von den Lehrzielen, von den Prüfungen und Zeugnissen, von den Lehr- und Lernmitteln und von den Schulen für weibliche Handarbeiten und Haushaltungskunde handeln, findet sich eine Fülle trefflicher Bestimmungen und Anordnungen. Die Schulpflichtigkeit wird durch stricte Weisungen und Strafbestimmungen durchgeführt; die Schulzucht durch genau vorgezeichnete Disciplinarmittel geregelt. „Das Ziel aller Jugenderziehung ist ein offener edler Charakter.“ Besonders gediegen und von vorgeschrittenen didaktischen Anschauungen Zeugnis gebend ist das (siebente) Capitel über die Lehrziele. Durch die lichtvollen und bündigen Weisungen dieses Capitels wird mit den Überlieferungen einer traurigen Vergangenheit gründlich aufgeräumt und die didaktische Aufgabe der Neuschule den einzelnen Lehrfächern gegenüber scharf formuliert. Mit der Fixierung der Lehrziele gehen methodische Weisungen Hand in Hand, welche das gleiche Gepräge einer fortschrittlichen, die Angst vor der Entfesselung des Geistes abstreifenden Gesinnung an sich tragen. Bei dem Sprachunterrichte wird Fertigkeit im ausdrucksvollen Lesen des Gedruckten und Geschriebenen, und genaues Verständnis der Lesestücke nach ihrem Inhalte und dem Zusammenhange der einzelnen Theile angestrebt. Hiebei ist Schärfung der Beobachtungsgabe, Klarheit der Gedanken und Stärkung des Gedächtnisses anzustreben. Der Sprachunterricht fällt mit dem Anschauungsunterrichte zusammen. Dieser beginnt mit dem Anschauen, Auffassen und Beschreiben der bekanntesten Gegenstände in der Schule, Haus und Umgebung. Auf Correctheit und Vollständigkeit des Sprechens und reine Aussprache ist, vom ersten Anfange an, ein besonderes Augenmerk zu richten. Auf den oberen Stufen werden diese Übungen fortgesetzt und erweitert. Was in Natur und Leben dem Kinde nahe liegt und durch das Lesebuch nahe geführt wird, muss auf dem Wege der

Anschauung vermittelt werden. Auf den unteren Stufen werden mit dem Anschauungsunterrichte formale Sprachübungen verbunden und die Schüler mit den wichtigsten Wortarten bekannt gemacht. Der Unterricht in der Sprachlehre tritt nicht als theoretischer Unterrichtsgegenstand auf, sondern ist in diesen Übungen enthalten. Der Leseunterricht hat auf den unteren Stufen ein lautrichtiges mechanisch-fertiges und sinnrichtiges Lesen anzubahnen. Auch auf den mittleren und oberen Jahresstufen gehört die Erzielung eines laut- und sinnrichtigen, fertigen und verständigen Lesens zu den wichtigsten Aufgaben des Sprachunterrichtes. Den Schlussstein desselben bildet die grammatikalische Betrachtung des Satzes in seinen verschiedenen Gestalten. Die schriftlichen Übungen umfassen auf der mittleren Stufe die Nachbildung gelesener und vorgetragener Erzählungen oder Beschreibungen. Auf den oberen Stufen sind Briefe und freie Aufsätze nach gegebenen Entwürfen der Fassungskraft der Schüler angemessen vorzunehmen, und die Schüler mit der Form und den Erfordernissen der wichtigsten Geschäftsaufsätze bekannt zu machen. Übungen im freien Vortrage prosaischer und poetischer Musterstücke, deren Verständnis aber vorher sorgfältig vermittelt sein muss, sind auf allen Unterrichtsstufen vorzunehmen. — In ähnlicher Weise wird auch der Unterricht in den anderen Lehrfächern nach gesunden methodischen Grundsätzen geregelt. Für Zeichnen, Gesang und Turnen werden die nöthigen Weisungen in ebenso bündiger und methodischer Weise gegeben. — Durch die darauffolgenden normativen Verordnungen und Erlässe des Ministeriums und der Schulbehörden ist die österreichische Schulgesetzgebung nunmehr nahezu vollständig ausgebaut; insbesondere sind das Lehrerbildungs- und Prüfungswesen, die Einrichtung der Schulhäuser und die Gesundheitspflege in den Schulen, die Approbation der Lehrtexte und Lehrmittel, die Lehrpläne für die verschiedenen Kategorien der Volksschulen, die Kindergartenerziehung durch normative Bestimmungen sattsam geregelt. Die Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichtes ist noch nicht durchgesetzt, die allgemeine Schulpflichtigkeit bis zum vollendeten 14. Lebensjahre noch nicht überall durchgeführt. In letzterer Hinsicht sind in jüngster Zeit einige rückschreitende Erleichterungen des Schulbesuches, anfangs auf dem administrativen, dann auf dem Gesetzgebungswege (Antrag Lienbacher) durchgesetzt worden. Als bestehende Lücken können der Mangel einer gesetzlichen Norm für die Lehrbefähigung der Seminarlehrer und Directoren, dann die Nichtdurchführung des §. 42 des Reichsvolksschulgesetzes vom 14. Mai 1869 betreffend die Gründung von pädagogischen Seminaren an Universitäten zum Zwecke einer umfassenderen Ausbildung für den Lehrerberuf bezeichnet werden. Zu den Schwächen der österreichischen Schulgesetzgebung gehört eine gewisse angestrebte Uniformität der Einrichtungen, die sich den Bedürfnissen der einzelnen Königreiche und Länder nicht genugsam anschmiegen, die gleichförmige Behandlung sämmtlicher Kategorien von Volksschulen in Bezug auf Namen, Schulpflichtigkeit, Unterrichtsgegenstände und dgl., endlich der bureaukratische Geschäftsgang bei den verschiedenen Schulaufsichtsorganen.

Die neueste Phase des österreichischen Unterrichtswesens datiert seit dem am 16. Februar 1880 erfolgten Amtsantritte des gegenwärtigen Unterrichtsministers Freiherrn Conrad v. Eybesfeld. Die Befürchtungen einzelner schwarzsehender Organe, als ob hiemit eine rückläufige Bewegung inauguriert werden sollte, haben sich keineswegs erfüllt; dagegen wurde eine neue Aera der nationalen Gleichberechtigung eingeleitet, welche, ohne die gerechten Ansprüche des deutschen Volksstammes irgendwie zu schädigen, doch auch den anderen nicht deutschen Volksstämmen die Wege der Cultur durch Gründung von nationalen Lehranstalten erschließen will, und welche neuestens in der Trennung der altehrwürdigen Prager Carolo-Ferdinandea in eine deutsche und böhmische Universität ihren sichtbaren Ausdruck fand. Dadurch soll auch auf dem Gebiete des Unter-

Zahl der Schulen.

Land	1871				1875				1880–1881				1880–1881 mehr oder weniger gegen			
	öffentliche Volksschulen	Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht	Privatschulen ohne Öffentlichkeitsrecht	Zusammen	öffentliche Volksschulen	Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht	Privatschulen ohne Öffentlichkeitsrecht	Zusammen	öffentliche Volks- und Bürgerschulen	Privatschulen mit Öffentlichkeitsrecht	Privatschulen ohne Öffentlichkeitsrecht	Zusammen	1871 mehr	1871 weniger	1875 mehr	1875 weniger
Nieder-Österreich	1154	45	68	1267	1225	62	83	1370	1360	54	54	1468	201	.	98	.
Ober-Österreich	469	17	20	506	470	23	8	501	486	26	8	520	14	.	19	.
Salzburg	145	2	8	155	148	5	8	161	155	11	2	168	13	.	7	.
Steiermark	613	10	67	690	693	15	27	735	745	16	24	785	95	.	50	.
Kärnten	289	8	21	318	312	3	10	325	340	5	6	351	33	.	26	.
Krain	207	7	20	234	247	6	8	261	260	7	4	271	37	.	10	.
Triest und Gebiet	35	.	36	71	23	12	13	48	34	6	16	56	.	15	8	.
Görz und Gradisca	163	1	10	174	212	2	7	221	131	3	6	140	.	34	.	48
Istrien	145	2	4	151	140	3	2	145	128	1	2	131	.	20	.	14
Tirol	1684	9	30	1723	1275	24	23	1322	1520	11	40	1571	.	152	249	.
Vorarlberg	201	1	2	204	190	8	2	200	192	7	3	202	.	2	2	.
Böhmen	3937	68	190	4195	4218	105	177	4500	4544	137	133	4814	619	.	314	.
Mähren	1803	28	35	1866	1909	18	41	1968	1999	24	40	2063	197	.	95	.
Schlesien	374	4	55	433	428	30	19	477	463	35	10	508	75	.	31	.
Galizien[1]	2237	12	125	2374	2351	48	87	2486	2667	64	111	2842	468	.	356	.
Bukowina	142	3	22	167	174	3	8	185	198	4	15	217	50	.	32	.
Dalmatien	217	5	19	241	242	12	7	261	257	10	16	283	42	.	22	.
Zusammen	13815	222	732	14769	14257	379	530	15166	15479	421	490	16390	1621	—	1226	—

richts das Programm des neuen Ministerpräsidenten Grafen Taaffe erfüllt werden, welches dahin geht, durch Versöhnung der Gegensätze die culturfeindlichen Kämpfe um die nationale Hegemonie in Österreich zu schließen und die beschämenden Erscheinungen des Racenhasses durch eine wirkliche nationale Gleichberechtigung zu beseitigen.

Statistik. Das außerungarische Österreich (die im Reichsrathe vertretenen Königreiche und Länder) zählte bei der letzten statistischen Aufnahme im Jahre 1881 im Ganzen 16.390 Bürger- und Volksschulen mit 48.441 Lehrpersonen gegen 15.166 Volks- und Bürgerschulen und 31.196 Lehrpersonen, welche die Zählung vom Jahre 1875 ergab. In dieser fünfjährigen Periode haben wir also eine Zunahme von 1.224 Schulen und 17.245 Lehrpersonen zu verzeichnen. Ziehen wir noch die vorletzte Zählung vom Jahre 1871 herein und nehmen wir auch Rücksicht einerseits auf den Charakter der Volksschulen (ob öffentliche oder private) andererseits auf ihre Vertheilung auf die einzelnen Königreiche und Länder, so ergibt sich die vorstehende Tabelle.

Während der letzten zehnjährigen Periode 1871--1881 (Herrschaft der neuen Schulgesetze) hat also die Anzahl der Volksschulen um beiläufig 1600 zugenommen. Das vorübergehende Sinken dieser Zahl in einzelnen Ländern, wie z. B. in Tirol hat in eigenthümlichen localen Verhältnissen seinen Grund.

Gehen wir, um die Bewegung des Volksschulwesens in Österreich noch eingehender zu würdigen, um weitere zwei Jahrzehente zurück, so ergeben sich die folgenden Ziffern:

Die Gesammtzahl der Volksschulen betrug:

im Jahre	1850	zusammen	12.784
„	1855	„	13.598
„	1860	„	14.006
„	1865	„	14.494
„	1871	„	14.769
„	1875	„	15.166
„	1881	„	**16.390**

Seit dem Zusammenbruche des Metternichschen Systems, insbesondere aber seit der Etablierung der neuen Schulgesetzgebung in Österreich finden wir somit die Anzahl der Schulen in einer früher nie dagewesenen Progression zunehmen. Allein auch die Qualität der Schule sehen wir in einer erfreulichen Wandlung begriffen. Dies zeigt sich in dem Aufschwunge der Bürgerschulen, deren Zahl binnen vier Jahren (1871—1875) von 81 auf 235 steigt, sodann in der Abnahme der einclassigen Schulen, welche durch Erweiterung nach und nach in mehrclassige verwandelt werden, so daß nicht nur die Anzahl der Schulen, sondern auch jene der Classen in rascher Zunahme begriffen ist. Die Anzahl der einclassigen Schulen, welche gegenwärtig leider noch immer 49% der Gesammtschulenzahl beträgt, hat in denselben vier Jahren um 310 oder um 3% abgenommen. In demselben Verhältnisse nahm auch die Gesammtzahl der Lehrer in jenen vier Jahren um 5937 zu.

Sehr charakteristisch für den Aufschwung des Volksschulwesens in Österreich infolge der modernen Schulgesetzgebung sind auch die Leistungen der Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen, die den großartigen Verbrauch von Lehrkräften an den neuen Volksschulen anschaulich machen. Sie sind aus den beiden nachfolgenden Tabellen ersichtlich:

Frequenz der Bildungsanstalten.

A. Für Lehrer.

Länder	1871	1872	1873	1874	1875	1876	1877	1878	1879	1880
Nieder-Oesterreich . . .	115	150	152	287	315	492	604	654	674	691
Ober-Oesterreich	60	65	64	58	70	137	173	201	202	187
Salzburg	40	53	67	77	57	77	96	114	140	160
Steiermark	100	120	102	102	182	241	322	379	416	398
Kärnten	75	88	65	71	95	140	197	181	175	187
Krain	33	39	40	34	64	64	76	101	86	93
Triest	15	17	12	16	26	—	—	—	—	—
Görz-Gradisca	23	32	36	31	28	—	—	—	—	—
Istrien	—	4	14	27	22	113	139	188	129	115
Tirol	97	111	127	145	140	206	264	305	292	287
Vorarlberg	17	31	32	33	31	39	47	70	80	79
Böhmen	561	571	663	891	1.429	2.058	2.551	3.019	3.139	3.082
Mähren	229	208	289	542	742	1.093	1.344	1.351	1.243	1.017
Schlesien	144	144	179	406	414	541	704	625	588	505
Galizien	237	290	258	265	297	354	484	607	649	711
Bukowina	13	22	35	41	67	101	104	107	102	90
Dalmatien	33	33	34	39	43	51	60	70	75	53
Zusammen	1.792	1.978	2.169	3.065	4.022	5.707	7.165	7.922	7.990	7.655

B. Für Lehrerinnen.

Länder	1871	1872	1873	1874	1875	1876	1877	1878	1879	1880
Nieder-Oesterreich . . .	150	206	238	268	381	426	520	589	623	542
Ober-Oesterreich	—	40	61	85	103	101	126	124	116	107
Steiermark	55	91	112	135	161	171	160	165	168	152
Kärnten	53	75	90	67	68	80	88	86	59	34
Krain	—	39	47	71	91	101	130	130	130	108
Triest	43	33	52	101	123	138	123	122	132	117
Görz-Gradisca	—	27	31	24	26	70	97	111	123	105
Tirol	70	126	122	167	170	191	234	255	256	242
Böhmen	185	216	312	350	376	443	501	538	607	613
Mähren	124	121	185	226	277	289	290	306	312	292
Schlesien	49	79	91	98	96	115	121	122	125	87
Galizien	124	242	289	277	284	352	452	556	682	709
Bukowina	—	—	21	41	65	78	92	101	107	84
Dalmatien	—	12	16	13	21	33	40	44	70	45
Zusammen	853	1·307	1.667	1.923	2.242	2.588	2.974	3.249	3.510	3.237

Die innere Entwicklung der österreichischen Volksschule in Bezug auf die Gliederung derselben nach Schulclassen ist aus nachstehender Tabelle ersichtlich:

Statistische Tabelle

über den Stand der Volks- und Bürgerschulen nach der Classenzahl.

Land	1875								1880—1881								1880—1881		
	Volks- und Bürgerschulen								Volksschulen								Bürgerschulen		
	mit							Summe	mit								mit		Gesammt-Zahl
	1	2	3	4	5	6	7		1	2	3	4	5	6	7	8	8	3	
	Classen								Classen								Classen		
Nieder-Oesterreich . .	628	297	111	74	53	101	51	1315	542	304	160	82	77	91	34	15	55	.	1360
Ober-Oesterreich . .	230	168	47	34	11	4	1	495	184	158	69	58	24	3	2	.	7	1	486
Salzburg	96	39	17	3	3	2	.	160	89	39	14	8	2	1	.	.	2	.	155
Steiermark	353	172	125	43	21	7	4	725	353	185	100	67	33	2	1	.	2	2	745
Kärnten	207	78	21	9	7	.	1	323	191	105	18	15	9	.	.	.	.	2	340
Krain.	207	29	3	15	4	3	.	261	179	39	12	25	3	.	.	1	1	.	260
Triest und Gebiet .	1	11	11	13	4	6	2	48	2	6	7	1	8	5	1	.	4	.	34
Görz und Gradisca .	185	20	4	8	1	2	1	221	78	30	10	10	2	1	.	.	.	.	131
Istrien	88	24	18	11	3	1	.	145	69	26	14	7	7	2	.	.	1	2	128
Tirol.	997	242	34	30	8	6	3	1320	1109	315	48	30	15	1	.	.	2	.	1520
Vorarlberg	140	28	14	3	3	.	.	198	126	48	8	4	5	.	.	.	.	1	192
Böhmen.	2323	1275	391	109	179	20	11	4398	1746	1413	560	334	299	23	1	1	75	92	4544
Mähren	1209	420	170	70	61	8	1	1939	1175	460	167	74	66	14	2	1	34	6	1999
Schlesien	307	94	37	16	14	4	.	472	284	108	23	21	11	11	.	1	3	1	463
Galizien.	660	442	1204	120	13	20	6	2465	2225	210	62	139	9	4	1	.	17	.	2667
Bukowina	104	12	51	17	.	1	1	185	165	11	5	15	.	2	.	.	.	.	198
Dalmatien.	172	49	29	11	.	.	.	261	201	32	12	18	.	.	.	.	.	4	257
Im Ganzen	7907	3410	2287	676	385	184	82	14931	8718	3489	1289	878	570	160	42	19	203	111	15479

Nach der jüngsten statistischen Aufnahme über das Schuljahr 1880—1881 gibt es in Österreich 15.479 öffentliche Volks- und Bürgerschulen mit 48.441 Lehrindividuen und 2,357.228 schulbesuchenden Kindern. Unter den genannten Schulen gibt es 314 Bürgerschulen und 15.165 eigentliche Volksschulen, unter den letzteren finden wir noch immer 8718 einclassige Schulen (also mehr als die Hälfte der Gesammtzahl) und nur 19 achtclassige. Die meisten Volksschulen (4377) und Bürgerschulen (167) zählt Böhmen. Der Unterrichtssprache nach sind die meisten Schulen nämlich 6797 deutsch, an diese schließen sich der Zahl nach zunächst die 3929 czechoslavischen (böhmischen) und 1166 polnischen an. Privatschulen gibt es 911. Die 48.441 Lehrindividuen theilen sich in 38.649 Lehrer und 9.747 Lehrerinnen; von den letzteren sind 4466 Arbeitslehrerinnen. Unter den Lehrern finden wir 1942 und unter den eigentlichen Lehrerinnen 278, unter den Arbeitslehrerinnen 1576 ungeprüfte. Der vorgeschriebene Turnunterricht wird thatsächlich ertheilt an 11.234 Volksschulen. Eine halbe Million Kinder besuchen keine Schule. — Das Mittelschulwesen betreffend zählt man 104 vollständige und 22 Untergymnasien, 13 Realgymnasien ohne Oberclassen, 15 Realgymnasien mit Obergymnasialclassen, 6 Realgymnasien mit Obergymnasial- und Oberrealschulclassen, 2 Realgymnasien mit Oberrealschulclassen; ferner 62 vollständige und 20 Unterrealschulen. An diese schließen sich die 42 Bildungsanstalten für Lehrer und 27 für Lehrerinnen an. — An Hochschulen besitzt Österreich 7 Universitäten (ohne die czechoslavische Universität in Prag), 6 technische Hochschulen, 1 landwirtschaftliche Hochschule, 2 Berg- und 6 Handelsakademien und 2 Kunsthochschulen. Schließlich sei noch erwähnt, dass die periodische Presse Österreichs im Jahre 1880 im Ganzen 1121 periodische Druckschriften, darunter 81 pädagogische umfasste. Von der Gesammtzahl dieser Druckschriften entfallen 736 auf die deutsche, 157 auf die böhmische, 71 auf die italienische und 72 auf die polnische Sprache; der Rest vertheilt sich auf andere Sprachen. Gegen das Vorjahr hat die Zahl der per Druckschriften um 47 zugenommen.

Literatur: Adf. Beer u. Frz. Hochegger, Die Fortschritte des Unterrichtswesens in den Culturstaaten Europas. 1. Band. — Das Unterrichtswesen Frankreichs und Oesterreichs. Wien 1867. — Josef Alex. Freih. v. Helfert, Die österreichische Volksschule, Gesch., System, Statistik. Lex. 8. 4 Bde. Prag 1860. 1861. — Vinz. Prausek, Die Verbesserung der Volksschule mit besonderer Berücksichtigung Oesterreichs. Wien 1868. — Handbuch der Reichsgesetze und Ministerialverordnungen über das Volksschulwesen in den im Reichsrathe vertretenen Königreichen und Ländern. Wien 1881. — Verordnungsblatt. Für den Dienstbereich des Ministeriums für Cultus und Unterricht. — Bericht über österreichisches Unterrichtswesen. Aus Anlaß der Weltausstellung hrsg. v. Dr. Ad. Ficker. Wien 1874.

Overberg. Overberg Bernhard, (1754—1826) nächst Sailer (s. d.) der hervorragendste Vertreter der Schulverbesserung am Beginne unseres Jahrhunderts und auf katholischer Seite, Eklektiker und praktischer Lehrerbildner, ist zu Höckel bei Osnabrück geboren. Armer Bauersleute Sohn, erlernte er mühsam Lesen und Schreiben und kam erst mit 16 Jahren an's Gymnasium. Zum Priester geweiht, übernahm er die Stelle eines Pfarrgehilfen zu Everswinkel, wo er als Religionslehrer eine so segensreiche Wirksamkeit entfaltete, dass er als Lehrer an die Normalschule nach Münster berufen wurde. Als solcher übernahm er die Aufgabe, in einem Cursus von 2—3 Monaten die um ihn sich sammelnden Schullehrer und Schulamtscandidaten zu tüchtigen Lehrern heranzubilden. Später erstreckte er diesen Unterricht auch auf die Lehrerinnen und erwarb sich durch sein menschenfreundliches Wesen und seine unermüdliche Thätigkeit in dieser guten Sache die Liebe aller seiner Schüler. Wie gewissenhaft er in seinem Amte war, geht aus folgender Stelle seines Tagebuches hervor: „Diesen Morgen bin ich wieder ohne gehörige Vorbereitung in die Schule gegangen. O Gott hilf mir, dass ich mich darin bessere!" Im Unterrichte

konnte er mit Recht ein Meister genannt werden, wie die Musterlectionen, die er in der Elementarschule hielt, beweisen. Er begann den Unterricht gesprächsweise, wirkte durch Beispiel und Anschauung und erzielte durch leichte Unterredung mit den Schülern eine gespannte Aufmerksamkeit. Er trachtete darnach, an die Stelle eines mechanischen Gedächtniswerkes ein folgerichtiges Denken zu setzen. Beim Religionsunterrichte bediente er sich der sokratischen Methode und war ein großer Freund und Meister der Katechetik. Es ist daher kein Wunder, wenn sich Erwachsene aller Stände zu seinem Unterrichte drängten und selbst Gelehrte die Klarheit seines Unterrichts bewunderten. Nicht gering ist der Einfluss, den er auf die Verbesserung des Volksschulwesens im Münsterlande übte; seine Verdienste fanden allgemeine Anerkennung, er wurde 1816 zum Consistorialrath ernannt und starb 1826 als solcher. In den letzten Tagen seines Lebens errichtete er noch das Lehrerseminar zu Bären und sagt darüber: „Ich kann nun ruhig sterben, das Seminar ersetzt mich."

Die Hauptschrift Overberg's heißt: „Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterrichte im Fürstenthum Münster." Der Inhalt derselben lässt sich auf folgende Hauptgesichtspunkte zurückführen: 1. Das Lehramt ist nothwendig und wichtig; 2. welche Forderungen das Amt an den Lehrer in leiblicher, moralischer und intellectueller Hinsicht stellt; 3. auf welche Weise derselbe Kenntnisse und Fertigkeiten in den Kindern erzeugen könne; (Methode); 4. was der Lehrer zu thun habe, um die Sitten und den Willen der Kinder zu bilden (Methode und Disciplin); 5. Pflichten des Lehrers nach der Schule; 6. Abhandlung über Belohnung und Strafe". — Er ist gegen das Auswendiglernen. Was nicht gründlich verstanden wird, soll nicht gelernt werden. Darum ist ihm auch das Katechismuslernen zuwider, er sagt darüber: „Man treibt diese Übungen in manchen Schulen auf eine Art, die sehr schädlich ist. Die Kinder sitzen mit dem Buche in der Hand, plappern und quälen sich den Katechismus, den sie nicht verstehen, in das Gedächtnis hinein und schnattern die gelernten Fragen und Antworten her." — Wenn wir Overberg mit Sailer vergleichen, so finden wir, daß er gleichsam die Ergänzung Sailer's bildet, der das Volksschulwesen von allgemeinen Gesichtspunkten betrachtet, während Overberg sich mit den Einzelheiten desselben befasst, und vornehmlich die praktische Bildung des Volksschullehrers im Auge behält.

Pädagogische Seminare für das höhere Lehramt sind Anstalten, welche den Zweck haben, den Candidaten für das höhere Lehramt (an Gymnasien und Realschulen) neben der fachwissenschaftlichen Ausbildung eine theoretisch praktische pädagogische Tüchtigkeit für ihren künftigen Beruf zu verschaffen. Dass bloße fachwissenschaftliche, also philologische oder mathematische Ausbildung noch keineswegs hinreiche, um einen jungen Mann, der die Universität absolviert hat, zum Lehrer zu machen, ist gewiss einleuchtend; denn etwas anderes ist der Besitz von Gelehrsamkeit und die Fähigkeit, dieselbe an den Mann zu bringen und für Zwecke der Erziehung zu verwerten. Im günstigsten Falle müsste der Lehramtscandidat nach absolvierter Universität die Lehrkunst auf rein empirischem Wege d. h. dadurch sich aneignen, dass man ihn in die Schule stellt; etwa so, wie Jemand dadurch schwimmen lernt, dass man ihn in's Wasser wirft. Diesen Sinn hat die Einrichtung des Probejahrs, wornach der Candidat an ein Gymnasium gewiesen wird, um daselbst beim Unterrichte der ordentlichen Lehrer zu hospitieren, an den Conferenzen des Lehrkörpers theilzunehmen, und selbst einige Stunden wöchentlichen Unterrichts (6 bis 12) unter der Aufsicht des Directors oder eines Professors zu übernehmen. Ob diese primitive Veranstaltung des „Probejahrs" für die pädagogische Ausbildung der Lehramtscandidaten genüge, oder ob an deren Stelle besondere pädagogische Seminare einzutreten haben, und wie dieselben eingerichtet werden sollten,

gehört zu den strittigsten und wohl auch wichtigsten pädagogischen Fragen der Gegenwart. Zu den Männern, welche gegen die Nothwendigkeit besonderer pädagogischen Seminare die Fachbildung betonen, gehört Bonitz. „Betrachtet man unbefangen," schreibt derselbe, „die wirklichen Thatsachen, so entstehen die meisten Mängel und Fehler des Unterrichtes an Mittelschulen dann, wenn der Unterrichtende über seinen Gegenstand nicht eine vollkommene Herrschaft übt und nicht mit Einsicht in die Aufgabe der Schule seinem Berufe mit vollen Kräften sich widmet, und die meisten pädagogischen Fehler wird man aus einem Mangel wirklicher Bildung und der Energie des Charakters hervorgehen sehen. Vollständige Aneignung des Gegenstandes, den man, und sei es nur in seinen Elementen, zu lehren unternimmt, Einsicht in die Aufgabe der Schule überhaupt und in das Verhältnis, in welchem die einzelnen Gegenstände zu ihrer Lösung beizutragen haben, Freudigkeit in gewissenhafter Erfüllung des Berufes, die sich nicht leicht findet, wo nicht eine natürliche Anlage zum bildenden Verkehr mit der Jugend zugrunde liegt: Das sind die Momente, durch welche eine gesegnete Lehrerwirksamkeit jederzeit bedingt ist. Zu ihnen tritt noch hinzu die Macht des Beispiels derjenigen Lehrer, durch deren Unterricht man sich bewusst ist, am meisten gefördert worden zu sein. Wenn man die unleugbare Abhängigkeit von diesen Bedingungen in Betracht zieht, so wird man sich überzeugen, dass die didaktische und pädagogische Kunst nur sehr allmählich fortschreiten kann, und dass es eine Illusion wäre, wenn man von einer einzelnen Institution das erwarten wollte, was naturgemäß nur aus dem dauernden Zusammenwirken vieler Factoren hervorgeht." (Gymn. Zeitsch. 1873 Aus der Mittelschule.) — Dagegen tritt Wiese in seinem bekannten Quellenwerk: „Das höhere Schulwesen in Preußen" (S. 528) für die Nothwendigkeit einer besonderen pädagogischen Vorbereitung der Candidaten auf ihr künftiges Lehramt in die Schranken. „Zahl und Ausdehnung der pädagogischen Seminare steht außer allem Verhältnisse zu dem thatsächlich vorhandenen und immer wachsenden Bedürfnisse hinlänglich gebildeter Lehrer. Es kommt darauf an, Veranstaltungen zu treffen, dass diejenigen jungen Männer, welche sich vorher ausschließlich mit ihrer wissenschaftlichen Vorbereitung beschäftigt haben, in denen aber der Lehrersinn und das Verständniss für die Bedeutung ihres Berufes noch nicht geweckt ist, auf geeignete Weise in das Lehramt eingeführt und über seine Anforderungen orientiert werden, ehe dass die ganze Schwere derselben ihnen auferlegt wird. Nicht alle sind vom Hause aus so lehrhaft, dass sie des Beistandes der Erfahrung entbehren könnten; und ebenso wenig kann es in allen Fällen gutgeheißen werden, dass der junge Lehrer lediglich das Verfahren wiederholt, nach welchem er selber auf der Schule unterrichtet worden ist." — Dass dieser Zweck durch die Institution des „Probejahres" nicht erreicht werde, sucht der sachkundige Verfasser durch den Umstand zu erklären, dass der Erfolg des „Probejahres" wesentlich durch die Persönlichkeit des Directors bedingt werde und insbesondere von seiner Neigung und Fähigkeit abhänge, die Candidaten in den Lehrerberuf einzuführen. Beides ist jedoch nur mit geringer Sicherheit an Anstalten zu erwarten, welche ein von der Aufgabe des pädagogischen Seminars verschiedenes Ziel als ihre eigentliche Bestimmung ansehen und sich daher nur nebenbei mit der didaktischen Ausbildung der Lehramtscandidaten beschäftigen können. Mit Recht weist der Verfasser auf die Vielbeschäftigtheit der Directoren besonders in größeren Städten hin, nach welchen sich die Lehramtscandidaten, getrieben durch Rücksichten der leichteren Subsistenz, mit besonderer Vorliebe wenden. Von diesem Gesichtspunkte aus erschien schon in früherer Zeit die Einrichtung „fest geordneter und dotierter Seminarinstitute" für nothwendig, nur wurde ihre Durchführung „wegen der erforderlichen bedeutenden Geldmittel" als schwierig bezeichnet — eine Schwierigkeit, welche heutzutage kaum als eine unbesiegbare erklärt werden dürfte.

Schwieriger gestaltet sich indes die Beantwortung der Frage, welche Einrichtung man diesen Instituten zu geben habe. Sollen die Zöglinge während oder nach vollendetem Universitätsstudium in dieselben eintreten? sollen sich derlei Seminare an die Universität anlehnen, oder selbständig dastehen; sollen sie zum Zwecke der praktischen Ausbildung der Candidaten mit einer eigenen Übungsschule verbunden sein oder nicht? — Was nun zunächst die letzterwähnte Frage betrifft, so spricht sich Bonitz für die Verbindung der Übungsschule mit dem Seminar aus. „Mit dem Unterrichte kann und darf man nicht Comödie spielen, indem etwa die eigenen Commilitonen die Rolle der Schüler übernehmen; unterrichten kann man nur wirkliche Schüler. Also ein pädagogisches Seminar muss eine ihm angehörige Schule derjenigen Kategorie haben, für welche Lehrer zu bilden es zur Aufgabe hat; der Director des Seminars muss zugleich Director der Schule sein und endlich: diese Schule muss, trotzdem dass Anfänger im Unterrichte und zu dem Zwecke, um das Unterrichten erst zu lernen, darin hauptsächlich thätig sind, das Vertrauen des Publicums genießen, sonst werden in sie nur Knaben geschickt, an denen die Kunst des Unterrichtens, zu lernen und zu lehren eine vergebliche Anstrengung wäre. Diese Bedingungen zeigen sich thatsächlich in zweierlei Art von Fällen erfüllt. Einerseits der Director einer Mittelschule übt auf die gesammte Haltung seiner Anstalt einen so segensreichen Einfluss, dass sie hierdurch für neu eintretende Lehrer ein pädagogisch-didaktisches Seminar wird, anderseits, ein Universitätslehrer erweckt für die Aufgabe der Didaktik und Pädagogik ein so eindringendes und andauerndes Interesse, dass das Bedürfnis entsteht, diesem Streben selbst durch praktische Übungen, durch Herstellung einer, auf das persönliche Vertrauen zu dem Professor basierten Privatschule Nahrung zu geben; in ersterer Weise habe Bernhardi an einem Gymnasium in Berlin, in letzterer Herbart in Königsberg gewirkt." — Wir halten eine eigene Übungsschule für ein Seminar nicht für unbedingt nothwendig, indem die Hospitierübungen und Lehrversuche an den in der Universitätsstadt bestehenden entsprechenden Lehranstalten hinreichen dürften, um diese Lehrpraxis den Frequentanten des Pädagogiums beizubringen. Dies wird insbesondere dann der Fall sein, wenn sie durch ein Practicum unterstützt werden, in welchem die schwierigen und strittigen Punkte der Pädagogik, keineswegs in abstracter Weise, sondern unter beständiger Hervorhebung von Einzelfällen aus der wirklichen Schulpraxis einer eingehenden, lebendigen Erörterung unterzogen werden. Die betreffenden Anschauungen hiezu, ohne welche dieses Prakticum zu einem hohlen Gerede herabsinken würde, liefern nach Umständen die Hospitierungen, welche an den Lehranstalten der Universitätsstadt von Zeit zu Zeit unternommen und durch pädagogische Excursionen in die nähere und weitere Umgebung an die Sitze mustergiltiger Schulen und besonders belehrender Specialanstalten (Lehranstalten für Nicht-Vollsinnige, für Idioten, für besondere Berufszweige, Fachschulen u. s. w.) nachdrücklich unterstützt werden. Der Kreis von Anschauungen, welcher durch diese Hospitierungen und Excursionen erworben wird, ist ungleich bedeutender und lehrreicher, als jener, den eine einzige interne Übungsschule mit ihren vier bis zwölf Lehrern, und wäre sie auch noch so mustergiltig organisiert, bieten kann; denn es handelt sich hiebei gerade darum, verschiedene Lehrindividualitäten in ihrem Wirken unter den eigenthümlichen Umständen der verschiedenen Lehranstalten zu beobachten und die inneren und äußeren Einrichtungen dieser Anstalten zu studieren. Zu diesem Zwecke müsste jeder Cyclus von Hospitierungen und Excursionen zum Gegenstande einer allseitigen Erörterung im Pädagogium selbst gemacht werden. Die gewonnenen Anschauungen bieten das Material dar, welches im Lichte der Psychologie, Logik und Didaktik betrachtet und allseitig verarbeitet, dazu dienen soll, um die Erziehungs- und Unterrichtslehre nach und nach auf die Höhe einer exacten Wissenschaft zu stellen und die Erziehungskunst auf feste Normen zurückzuführen. Eine ähnliche Einrichtung hat das seit dem Jahre 1789 im Berlin bestehende

„pädagogische Seminar für gelehrte Schulen," welches nach dem im Jahre 1867 erfolgten Ableben A. Böckh's unter Bonitz' Leitung steht und durch das Statut vom Jahre 1869 eine neue Organisation erfahren hat. Diese Anstalt lehnt sich an das Gymnasium zum grauen Kloster an, an welchem Prof. Bonitz seit seiner Abberufung aus Österreich als Director wirkt. Sie ist für zehn Zöglinge berechnet, welche, nachdem sie die wissenschaftliche Prüfung für das höhere Lehramt bestanden haben, den Übergang in die Lehrpraxis durch diese Anstalt nehmen. Diese Zöglinge beziehen Stipendien von 200 beziehungsweise 150 Thalern, haben dagegen die Verpflichtung, an einer höheren Lehranstalt Berlins unentgeltlichen Unterricht im Ausmaße von sechs wöchentlichen Stunden zu ertheilen. Die pädagogisch-wissenschaftliche Ausbildung wird den Candidaten in der Form von „Versammlungen" ertheilt, die der Seminardirector in je vierzehn Tagen in der Dauer von zwei Stunden mit ihnen abhält, und wobei neben anderen didaktisch-pädagogischen Fragen die wissenschaftliche Abhandlung zur Discussion gelangt, die jeder Seminarist einmal im Jahre einzureichen hat. Die Dauer der Mitgliedschaft kann sich bis auf drei Jahre erstrecken. Hier lehnt sich das Seminar nicht an die Universität, sondern an ein Gymnasium an und die Candidaten, deren Zahl allerdings sehr beschränkt ist, treten erst nach absolviertem Universitätsstudium ein. Es ist diese Veranstaltung allerdings mehr ein rationell durchgeführtes „Probejahr," als ein eigentliches Seminar. Auch in Österreich, wo bis auf die jüngste Zeit hinauf wegen der großartigen Nachfrage nach Lehrkräften jeder absolvirte Lehramtscandidat anstatt des Probejahrs die sofortige Supplierung einer Lehrstelle antrat, ist durch den Ministerial-Erlass vom 27. November 1876 die Institution des Probejahres in der Weise geregelt worden, dass die Candidaten nur allmählich in das Lehramt eingeführt werden und dass sie die erforderliche unmittelbare und fachmännische Leitung an der Anstalt auch thatsächlich genießen. Der Probecandidat wird nämlich an einer Lehranstalt, für welche er die wissenschaftliche Lehrbefähigung besitzt, unter die besondere fachmännische Leitung eines Professors gestellt. Im ersten Semester wohnt er anfänglich zwei bis drei Monate dem Unterrichte des ihn leitenden Professors nach Thunlichkeit auch dem anderer hospitierend bei, und hat sich später unter dessen Aufsicht im Unterrichten selbst zu versuchen u. z. in soviel Classen als möglich; erst im folgenden Semester übernimmt er mit den ihm zukommenden Pflichten und Rechten den Fachunterricht selbständig nach dem vorgeschriebenen geringen Ausmaße. — Die sich darbietenden Erscheinungen des Schullebens, das in den Lehrstunden Behandelte, sowie das demnächst Vorzunehmende, die methodische Behandlung der einzelnen Abschnitte des Gegenstandes mit Rücksicht auf die Lehrstufe, die dem Lehrplan und der Unterrichtszeit angemessene Vertheilung des gesammten Lehrpensums, die Schulliteratur des Gegenstandes, beachtenswerte, pädagogisch-didaktische Abhandlungen und dergleichen zur Sache Gehöriges, bildet außerhalb der Schulzeit in beiden Semestern den Gegenstand theils gelegentlicher, theils regelmäßiger (etwa wöchentlicher) Besprechungen zwischen Professor und Candidat, nach Umständen auch den Stoff zu schriftlichen Elaboraten. Der mit der Einführung eines Candidaten in das Lehramt betraute Professor hat nach Schluss des Probejahres über seine und des Candidaten Thätigkeit dem Landesschulrathe eingehend zu berichten.

In neuerer Zeit hat man nach Art der philologischen, historischen und anderen fachwissenschaftlichen Seminare auch pädagogische Seminare an Universitäten gegründet, die sich an die Lehrkanzel der Pädagogik anlehnen und neben den Vorlesungen über pädagogische Fächer noch ein Prakticum oder Conversatorium aufweisen. Mitglieder dieser Seminare sind Universitätshörer. So besteht an der Universität Kiel seit dem Jahre 1854 ein pädagogisches Seminar, welches bereits im Jahre 1843 von Professor Thaulow als Privatinstitut gegründet wurde, und welches (nach §. 1 seiner Statuten) zur Förderung eines wissenschaftlichen Studiums der Pädagogik, sowie zur gründlicheren

Vorbereitung und Ausbildung in der Erziehungskunst für diejenigen Studierenden, welche sich zunächst dem Lehrfach widmen wollen dient, und unter Leitung des Professors der Pädagogik steht. Die Übungen der Seminaristen, welche bei ihrem Eintritte eine gewisse philosophische Vorbildung bereits erworben und sich mit Pädagogik und deren Geschichte beschäftigt haben sollen, finden in zwei bis vier wöchentlichen Stunden statt. „Nach aufgegebenen oder frei gewählten Thematen sind schriftliche Arbeiten von den Mitgliedern des Seminars anzufertigen, dieselben rechtzeitig bei dem Director einzureichen, von ihm unter den übrigen Theilnehmern in Circulation zu setzen; demnächst im Seminar vorzutragen und einer Kritik, wie einer gemeinschaftlichen Erörterung zu unterziehen; auch sind pädagogische und didaktische Aufgaben in freien Vorträgen zu behandeln, praktische, pädagogische Fälle, sowie die neuesten Erscheinungen auf dem Gebiete der pädagogischen Literatur zu besprechen und praktische Übungen in der Lehrmethode anzustellen.“ — Ganz eigenthümlich und ziemlich compliciert ist die Einrichtung, welche das im Jahre 1846 organisierte pädagogische Seminar an der Universität Göttingen besitzt. Es zerfällt in zwei Abtheilungen. Die erste liegt innerhalb der akademischen Studienzeit und steht unter einem ordentlichen Professor. Da dieselbe als eine Fortsetzung des philologischen Seminars betrachtet wird, so haben zunächst solche Candidaten Anwartschaft auf Aufnahme in dieselbe, welche die gesetzlichen zwei Jahre Mitglieder in jenem gewesen sind und sich durch ihr Streben in jeder Beziehung empfohlen haben; sodann auch solche Inländer, welche wenigstens drei Jahre lang auf Universitäten solchen Wissenschaften mit Erfolg sich gewidmet, welche zur Vorbereitung auf das höhere Lehrfach dienen. Der Dirigent hält ihnen in 2—4 Stunden wöchentlich Vorträge über die Geschichte des Schulwesens und das Gebiet der Gymnasialpädagogik oder läſst eigene Abhandlungen pädagogischen Inhalts vertheidigen, Fragen aus demselben Gebiete beantworten, Kritiken über die einschlagende Literatur geben u. a. Dabei ist die Absicht, daſs sie sonst ihre Zeit zur Vervollkommnung und Abrundung ihrer wissenschaftlichen Bildung verwenden; die Zahl der Mitglieder ist auf sechs und die Dauer der Mitgliedschaft auf ein Jahr festgestellt; erst am Schlusse desselben ist die Zulassung zu der wissenschaftlichen Prüfung gestattet; jedes Mitglied erhält jährlich ein Stipendium von 65 Thlrn. und einen Freitisch im Betrage von 50 Thlrn. Die zweite Abtheilung leitet der Director des Gymnasiums. Sie besteht aus vier Mitgliedern, welche in der Regel an den Übungen der ersten Abtheilung theilgenommen haben; außerdem sollen sie die wissenschaftliche Prüfung so bestanden haben, daſs sie in einem Hauptfache des Gymnasialunterrichts für alle Classen befähigt befunden worden sind. Die Aufgabe ist hier eine doppelte, praktische Ausbildung und theoretische Weiterbildung. Für den ersten Zweck wird jedem Candidaten in den untern und mittleren Classen des Gymnasiums eine Zahl von 12—14 Stunden wöchentlich überwiesen, in denen sie nach zuvor gegebenen Andeutungen über Ziel und Methode des Unterrichtszweiges selbständig zu unterrichten haben; dem zweiten dienen Abhandlungen zunächst über die von ihnen behandelten Gegenstände, sodann weiter über andere didaktische und pädagogische Fragen, Kritiken und Relationen über Schulbücher und andere Schriften, welche die höhern Lehranstalten in der einen und anderen Weise berühren. Die Verhandlungen hierüber fallen in die Conferenzen, die lediglich zu diesem Zweck mit den Mitgliedern dieser Abtheilung wöchentlich gehalten werden. Die Dauer der Mitgliedschaft beträgt in der Regel zwei Jahre.

Eine mustergiltige Einrichtung hat das von Dr. Tuiskon Ziller, Professor an der Universität in Leipzig († 20. April 1882), gegründete und seit 16 Jahren geleitete pädagogische Seminar. Neben philosophischen Studien, auf denen sich eine Theorie der Erziehung aufbaut, gehen schulmäßige Unterrichtsübungen einher, welche die theoretischen Lehren genau auf die Praxis übertragen und bei denen die fachwissenschaftlichen Kenntnisse in eine wahrhaft schulwissenschaftliche Form gebracht werden. Das Seminar ist deshalb mit drei ganz kleinen,

auf verschiedenen Altersstufen stehenden Classen in Verbindung gesetzt, in denen der allernothwendigste und doch auch allereinfachste Unterricht ertheilt wird, der dem fachwissenschaftlichen Inhalte nach einem Studierenden keine Schwierigkeiten darbietet und ihm folglich um so mehr freien Raum lässt für pädagogische Erwägungen. Es erhalten nämlich die Schüler vom ersten Schuljahre an in zwei Classen bis zur Confirmation den Unterricht der Volksschule, in einer besonderen Abtheilung auch französischen Unterricht, in der 3. Classe aber Gymnasialunterricht bis zur Quarta incl., und von diesem Unterricht haben die Mitglieder des Seminars während eines Halbjahres je zwei Stunden wöchentlich zu übernehmen, jedoch so, dass sie sich dabei nach einem Plan richten müssen, der bis in das Detail der einzelnen Lehrstunde in Angemessenheit zu dem gegenwärtigen Stande der Pädagogik methodisch durchgebildet wird. Soweit Plan und Methode bereits feststehen, sorgen drei innerhalb des Seminars schon vorgebildete und vom Staate besoldete Oberlehrer, welche das gesammte Unterrichtsmaterial nach Fächern unter sich vertheilt haben, unter Leitung des Directors und der Mitwirkung des gesammten Seminars dafür, dass der Unterricht der einzelnen Seminarmitglieder sorgfältig im pädagogischen Sinne vorbereitet, ausgeführt und verarbeitet wird. So weit aber Plan und Methode noch nicht feststehen oder sich Zweifel erheben, und neue Gesichtspunkte hervortreten, werden gründliche theoretische Erwägungen inmitten des Seminars angestellt, und die neuen Resultate, die daraus hervorgehen, werden immer vom Director selbst schriftlich fixiert und dem Ganzen des bisherigen pädagogischen Wissens eingeordnet. An die Schule knüpft überhaupt alle theoretische Betrachtung im Seminar an, darauf wird sie zurück bezogen. So bildet sich die Theorie gleichsam unter den Augen der Seminarmitglieder fort, während sie bei jedem Anlass, so weit sie schon gesichert scheint, immer von neuem durch Gründe und Kritik gestützt wird, und so können die Mitglieder des Seminars in den Geist der neueren Pädagogik sich ganz einleben, ohne dass sie in ihren übrigen wissenschaftlichen Studien gestört werden; denn alles in allem gerechnet, haben sie durchschnittlich nur eine einzige Stunde täglich ihrer pädagogischen Bildung zu widmen, und dabei finden sie obendrein die beste Gelegenheit, ihre sonstigen wissenschaftlichen Kenntnisse frei zu verwerten.

Die Frage der pädagogischen Seminare nahm eine noch größere Verwickelung an, als man bei Begründung derselben auch die höhere Ausbildung der Lehramtscandidaten für Volksschulen ins Auge fasste, wodurch sich, falls überhaupt an eine gemeinsame höhere Ausbildung der Candidaten für Volksschulen und jener für höhere Schulämter zu denken wäre, der Begriff des pädagogischen Seminars zu einer eigentlichen pädagogischen Hochschule ausweiten würde. Fast jedes Specialfach der Bildung setzt seine Bildungsstätten von der Elementarschule bis zur Hochschule fort und spitzt sich in einer Art Facultät oder Akademie zu. Die alte historische Facultätseintheilung hat längst aufgehört, dem geistigen Bedürfnisse der Gegenwart zu genügen. Die technischen Wissenschaften, der Ackerbau, der Handel, die Nautik, die Musik, die bildenden Künste — sie alle haben ihre Akademien und Hochschulen, in denen das betreffende Fach seine eigenthümliche, von den unmittelbaren Bedürfnissen des täglichen Lebens unbeirrte Vertretung findet. Nur das Erziehungsfach musste bisher einer solchen Vertretung entbehren. — In Österreich gab der §. 42 des Reichsvolksschulgesetzes unmittelbaren Anlass, über die Möglichkeit einer akademischen Lehrerbildung, die auch Candidaten und Lehrern der Volksschule zugute käme, nachzudenken. Dieser Paragraph lautet: „Zum Zwecke einer umfassenderen Ausbildung für den Lehrerberuf sollen besondere Lehrercurse (pädagogische Seminarien) an den Universitäten oder technischen Hochschulen eingerichtet werden." — Diese „umfassendere Ausbildung" wäre insbesondere nothwendig für Directoren und Lehrer an höheren Volksschulen (Bürgerschulen) für Lehrerbildner an den Lehrerseminarien (Lehrerbildungsanstalten), und für Jene, welche, wie die

Bezirksschulinspectoren leitende Stellungen im administrativen Schuldienste einzunehmen haben. Im Jahre 1871 hat sich eine vom Unterrichtsminister Dr. v. Stremayr in Wien einberufene Enquête*) mit den zur Activierung jenes §. 42 führenden Vorfragen beschäftigt, wobei die Nothwendigkeit der Errichtung pädagogischer Seminare an Universitäten für Candidaten des höheren Schulamtes einstimmig bejaht, die Eignung solcher Seminare zur gleichzeitigen Ausbildung für den Beruf der Lehrer an Volksschulen dagegen verneint wurde. Zu einer bestimmten Formulierung der Umrisse, welche das angestrebte pädagogische Seminar haben müsste, kam es nicht. Zehn Jahre sind seitdem ins Land gegangen und obiger Paragraph harrt noch immer der Verwirklichung.

So ist die „pädagogische Hochschule" (Erziehungs-Akademie) noch immer ein Zukunftsideal. Ihre Organisation umfasst gleichmäßig das ganze Gebiet der Erziehungslehre und der Erziehungskunst. Ihre Gegenstände wären Wissenschaften und Übungen. Als Lehrfächer derselben denken wir uns folgende: A. Grundlegende Lehrfächer: 1. Ethik. 2. Psychologie. 3. Logik. 4. Volkswirtschaftslehre. 5. Grundzüge der Ästhetik. B. Eigentliche Berufsfächer: 1. Allgemeine Pädagogik. 2. Allgemeine Didaktik. 3. Geschichte der Pädagogik auf Grund der allgemeinen Culturgeschichte. 4. Historische Entwickelung der Volksschule und Volksschulgesetzkunde. 5. Encyklopädie des Unterrichtswesens. 6. Specielle Methodik des Elementarunterrichtes aller Unterrichtszweige, nebst praktischer Anleitung zum Verfahren der Veranschaulichung. 7. Specielle Methodik des Sprachunterrichtes. 8. Specielle Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichtes mit praktischer Anleitung zu physikalischen Versuchen, zur Selbstanfertigung einfacher Geräthe und zur Anlegung von naturhistorischen Sammlungen. 9. Specielle Methodik des Unterrichtes in fremden Sprachen. 10. Specielle Methodik des Zeichnens. 11. Musikalische Harmonielehre und specielle Methodik des Musikunterrichtes. 12. Specielle Methodik des Turnens. 13. Methodik des Blinden- und Taubstummenunterrichtes. 14. Über Idiotenanstalten und Rettungshäuser. 15. Theorie und Praxis des Kindergartens. 16. Conversatorium über pädagogische Casuistik. 17. Conversatorium über pädagogische Literatur. 18. Gesundheitslehre mit Rücksicht auf Schulen. Zur Unterstützung des Unterrichtes müssten die nöthigen Cabinete, Laboratorien, Werkstätten, Zeichnungs- und Musiksäle, Gärten &c. eingerichtet werden. Als eine Specialität des Instituts wäre das Museum der Veranschaulichungsmittel zu nennen. Es wäre dies eine Art permanenter Unterrichtsausstellung, ein großer Orbis pictus und Modellsaal zugleich, worin alles anschaulich und handgreiflich zusammengestellt wäre, was da geeignet ist, dem großen Principe der Anschaulichkeit des Unterrichtes zu dienen. Hieher gehören Rechenmaschinen, Maß- und Gewichtswesen, Zeichnungsmodelle, Lautierapparate und Setzkästen, Diagramme zur Erleichterung des Sprachunterrichtes, Wandtafeln und Modelle zur Veranschaulichung der drei Naturreiche und der Haupterscheinungen innerhalb der menschlichen Gesellschaft — kurz alles dasjenige, was geeignet ist, dem Schüler die Welt abstracter Vorstellungen zu erschließen und die Auffassung des Unterrichtsstoffes zu erleichtern. Mit dem Museum der Veranschaulichungsmittel stünden Werkstätten für Holz- und Papparbeiten in Verbindung, wo die in der Anstalt ausgeheckten Ideen und zwar unter Theilnahme der Zöglinge selbst ihre Verwirklichung fänden. In diesen Werkstätten würden die Zöglinge, die hiefür Sinn haben in die Lage gesetzt, in ihren späteren Stellungen unabhängig von Tischler, Drechsler und Buchbinder an der Weiterförderung des Veranschaulichungsprincips zu arbeiten. —

*) Dieser unter dem Vorsitze des gewesenen Unterrichtsministers Josef Jireček tagende Enquête wurden die Universitätsprofessoren Miklosich, Vogt, Stoy, Ziller, Masius, Zimmermann; ferner die Hof- und Ministerialräthe Ehrhardt, Ficker und von Hermann, Sectionschef von Czedik, Landes-Schulinspector Czerkawski; sowie die Directoren Dittes und Hochegger zugezogen.

Zum Schlusse führen wir noch an, dass die königl. sächsische Regierung in jüngster Zeit einen Schritt in dieser Richtung gethan hat, indem sie das an der Universität zu Leipzig bestehende pädagogische Seminar neben den eigentlichen Universitäts-Studierenden zugleich auch Männern der eigentlichen Volksschule zugänglich machte.

Literatur: Brzoska, die Nothwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität. — Wiese, das höhere Schulwesen in Preußen I. Th. S. 527—542. — G. A. Lindner, die pädag. Hochschule. Wien, 1874. — C. Nohl, Pädagogische Seminarien auf Universitäten. Neuwied, 1876. — K. V. Stoy, Die pädagogische Bildung für das höhere Lehramt, 24 Thesen. In Allgemeine Schulzeitung" 1876, Nr. 26, pag. 199. — J. J. Bäbler, Die Errichtung pädag. Seminare an Universitäten. Zürich, 1873. — J. A. Köhler, Das Seminar für ältere Schulamtsaspiranten als selbständige Lehrerbildungs- und Staatsanstalt. Grimma, 1873. — Ernst Wittstock, Die Seminarfrage. Leipzig, 1874.

Palmer. Christian Palmer (1811—1877), Verfasser der „evangelischen Pädagogik", sucht die protestantische Orthodoxie durch moderne meist der Schleiermacher'schen Theologie entnommene Elemente zu durchsetzen. Er ist 1811 in Winnenden geboren, studierte auf dem evangelisch-theologischen Seminar in Tübingen und nachdem er in einem Pfarrdorf als Vicar und auch als Repetent am Tübinger Seminar thätig gewesen, wurde er 1848 Archidiaconus und 1852 ordentlicher Professor der Universität in Tübingen. Er stützt das Erziehungsbedürfnis auf die Lehre von der Erbsünde und läſst die Erziehung mit der Taufe beginnen, welche den Erzieher verpflichtet, das Geschenkte christlich zu erziehen. (Bugenhagen). Palmer huldigt dem Mittelwege zwischen dem maßlosen Entwickeln von Innen und dem bloß mechanischen Aneignen von Außen. Den Vordergrund seiner Lehren bildet die Achtung der Autorität und des Positiven. Seine Lehren wurden zwar schon von Anderen ausgesprochen, er hat sie jedoch zu einem selbständigen Ganzen verbunden und in seiner „evangelischen Homiletik", „evangelischen Katechetik" und „evangelischen Pädagogik" niedergelegt. Das höchste Ziel des Erziehers ist nach Palmer, — dass aus dem Zöglinge ein durch's Christenthum vollkommener Mensch werde, d. i. ein Mensch, dem nichts Menschliches fremd ist, der aber alles durch den Geist Christi, als des Gottmenschen heiliget und verkläret. Die christliche oder erlösende Erziehung hat sich auf die Lehre von der Erbsünde zu stützen und „wie die evangelische Pädagogik auf dem sittlichen Gebiete von der Erbsünde auszugehen hat, so kennt sie in Hinsicht der Intelligenz nur Einen, der da sagen konnte: Ich bin die Wahrheit." — Der reale Grundbegriff christlicher Erziehungslehre ist ihm die Zucht, welche sich in die Zucht der Liebe und der Wahrheit theilt. Die Zucht der Liebe besteht in der unausgesetzten Beobachtung des Zöglings, in Abhalten und Anhalten, um dasjenige Handeln dadurch hervorzubringen, worin sich das christliche Leben verwirklicht. Die Zucht der Wahrheit, besteht in der richtigen Erkenntnis der Religion, dieser muss jedoch alles einverleibt sein, was von Anthropologie zur allgemeinen christlichen Bildung gehört. Am innigsten aber soll die Volksschule mit der Kirche zusammenhängen; wenngleich die Neuzeit durch die Trennung von Kirche und Schule mächtig an diesem Zusammenhange gerüttelt hat, so ist es doch das Recht der Kirche dieser Trennung entgegenzuarbeiten, denn durch die Taufe des Kindes hat sie dasselbe zu ihrem Gliede gemacht und hat über dasselbe zu wachen. — Die Ansichten Palmers gehören somit Standpunkten an, die heutzutage vielfach als überwundene angesehen werden können.

Parochialschulen. Parochialschulen sind die mittelalterlichen Pfarr- oder Gemeindeschulen. Sie sind den heutigen Volksschulen durchaus nicht analog, sondern vereinzelte Erscheinungen, welche über Anregung von Päpsten, Synoden und Fürsten am

Sitze der Pfarreien in's Leben gerufen und durch den Ortsgeistlichen versehen wurden. So befahl in Frankreich Bischof Theodulf von Orleans den Pfarrern, die Knaben ohne Lohn in der Wissenschaft mit aller Anstrengung zu unterweisen. Karl der Große verordnete, dass die Jugend im Lesen, Singen, Rechnen, etwas Grammatik und Schreiben unterrichtet werde. Und ein Mainzer Concil vor der Mitte des 9. Jahrhunderts verfügte, dass die Kinder entweder den Schulen der Klöster oder denen der Pfarrer übergeben werden sollten, damit sie mindestens den Glauben und das Vaterunser in ihrer Muttersprache lernten.

Persische Erziehung im Alterthum. Zoroaster, das segensreiche Goldgestirn, der Begründer der persischen Lichtreligion, führt im Gegensatze zu den Indern, deren lebhafte Phantasie die Welt mit göttlichen Mächten erfüllt dachte, sämmtliche Erscheinungen auf den Lichtgott — Ormuzd — und die Macht der Finsternis — Ahriman — zurück. Diese beiden Mächte befinden sich in beständigem Kampfe, aus welchem einst das Licht als Sieger hervorgehen wird. Die Religion treibt den Perser an, seine Kraft nach Außen zu äußern, damit das Reich des Lichtes sich weiter ausbreite. Und in der That finden wir kein Volk im Alterthum, welches eine so vielbewegte Lebensgeschichte aufzuweisen hätte, als das der Perser. Die Erziehung ist in Persien Nationalerziehung. Nicht für die Kaste wird das Kind geboren, wie in Indien, sondern für den Staat. Diese Nationalerziehung umfasst die ersten 24 Lebensjahre des Menschen. Bis zum siebenten Jahre blieb das Kind unter der Obhut der Mutter, welche die Anhänglichkeit des Kindes und sein Schamgefühl wecken und nähren sollte. Bis zum fünften Jahre durfte dem Kinde nicht gesagt werden, was gut oder böse sei. Begieng das Kind einen Fehler, so wurde ihm nur gesagt: Thue es nicht noch einmal. Dagegen trat während dieser Zeit die körperliche Pflege in den Vordergrund, die deshalb jegliche körperliche Züchtigung in diesem frühen Lebensalter verbot. Mit dem siebenten Lebensjahre begann die öffentliche Erziehung in Lehranstalten, welche sich in allen größeren Orten befanden. Hier lebten die Knaben bei einfacher Kost mit ihres Gleichen zusammen, wurden im Lesen und Schreiben unterrichtet und besonders in der Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit, Selbstbeherrschung und Tapferkeit geübt. Darin wurden sie von tugendhaften Männern, die das 50. Jahr überschritten hatten, unterrichtet. Besonders wurde auf die religiöse Seite der Bildung Rücksicht genommen. — Mit dem 15. Jahre begann das Jünglingsalter. Nunmehr löste sich das Band, das die Kinder mit den Eltern verbindet, fast vollständig. Denn der Jüngling musste sich für seine spätere staatsbürgerliche Stellung vorbereiten, Jagd- und Kriegsdienste versehen und auch der sittlichen Bildung Rechnung tragen. Nachdem er so 10 Jahre lang streng nach Zoroasters Gesetz erzogen wurde, übernahm er mit dem 25. Jahre als Mann die Pflichten des Staatsbürgers im Kriege und im Frieden, denen er bis zum 50. Jahre obliegen musste. Mit diesem Jahre trat er in die Reihe der Alten und widmete sich ausschließlich der Erziehung und dem Unterrichte der Jugend, welchen eben die Alten als tadellose Vorbilder vorschweben sollten. — Näheres über die persische Erziehung erfahren wir aus Xenophon, der in der Kyropädie ein Bild der Erziehung des älteren Cyrus entwirft. Die öffentlichen Schulen hatten den Zweck, alle Einflüsse, welche die Sittlichkeit und den Anstand bedrohten, von der Jugend abzuhalten. In diese Schulen konnte jeder Perser seine Söhne schicken, gleichwie Jedem, der in obiger Weise zur Zufriedenheit der Vorgesetzten erzogen wurde, alle Ehren und Würden zugänglich waren. Das weibliche Geschlecht war von der öffentlichen Bildung in der Regel ausgeschlossen. — Neben der allgemeinen Nationalerziehung gab es, wie Xenophon berichtet, eine besondere Erziehung für die höheren Stände, die im Königspalaste stattfand. — Von der Königserziehung berichtet der dem Platon zugeschriebene Dialog

„der erste Alkibiades“ folgendes: Den Tag der Geburt des Thronfolgers feiern die Unterthanen festlich. Der Knabe wird dann aufgezogen, aber nicht von einer gewöhnlichen Amme, sondern von Verschnittenen, die auf Schönheit der Glieder zu sehen haben. Nach Vollendung des siebenten Jahres lernt er reiten und jagen und im vierzehnten Lebensjahre wird er den sogenannten königlichen Pädagogen übergeben; das sind vier ausgewählte vornehme Perser, der Weiseste, der Gerechteste, der Mäßigste und der Tapferste, die den königlichen Knaben in diesen 4 Tugenden erziehen. Das Ziel der persischen Nationalerziehung war gerichtet auf physische und sittliche Vollendung der Persönlichkeit. Dass nun trotzdem die Perser dem Reiche des Lichtes nicht zur Herrschaft verhelfen konnten, dass schon vor der Eroberung Persiens durch Alexander d. Gr. (331 Gaugamela und Arbela) ein gänzlicher Verfall der persischen Cultur eintrat: hat theilweise seinen Grund darin, dass die persische Erziehung die Entwickelung des Denkvermögens unberücksichtigt ließ. Andererseits haben die Könige selbst den Grund zur Verweichlichung ihres Volkes gelegt, indem sie nicht „in der einfachen, unverzärtelten und rauhen Weise des Perservolkes heranwuchsen, sondern unter der Aufsicht von Weibern und Verschnittenen nach der von der sogenannten Glückseligkeit verdorbenen Erziehungsweise der Meder.“

Pestalozzi. Johann Heinrich Pestalozzi, der Pädagog aus Menschenliebe, der Mann mit dem hellsehenden Geiste und dem glühenden Herzen ist jener Heros, auf dessen Schultern das weitläufige Gerüste der neuen pädagogischen Reformbestrebungen ruht. Er ist am 12. Januar 1746 zu Zürich geboren, wo sein Vater, ein Pfarrerssohn, als gesuchter Augenarzt wirkte. Seine Mutter war die Tochter eines Grundbesitzers zu Richterswyl am Züricher See. Noch war der Sohn nicht viel über fünf Jahre alt, als der Vater starb, die Familie — zwei Söhne und eine Tochter — in nicht glänzenden Verhältnissen zurücklassend. Da seine sanfte und zaghafte Frau nicht die nöthige Energie zur Erziehung des Sohnes hatte, ließ er sich am Sterbebette sein treues Dienstmädchen rufen und sprach zu ihr: „Bäbeli, um Gottes und aller Erbarmen willen, verlass meine Frau nicht. Wenn ich gestorben bin, ist sie verloren, und meine Kinder kommen in fremde harte Hände.“ Bäbeli versprach dem Wunsche des Sterbenden getreu nachzukommen und hielt auch ihr Wort. Die ersten Erzieher des jungen Pestalozzi, die sanfte Mutter mit ihrem frommen sorglichen Sinn und die gute, einfache Bäbeli, erweckten schon früh den poetischen Sinn und die träumerische Gemüthsfülle, womit Pestalozzi später Leben und Menschen umfasste, in der Seele des Knaben. Die pflegende Hand und das liebevolle Herz der Mutter wachten über Pestalozzi, er führte ein stilles, zurückgezogenes Leben, wodurch ihm jedoch jene Schüchternheit und Unbeholfenheit anerzogen wurde,

die sich bei ihm noch in den Jahren seines Schaffens und Wirkens so fühlbar machen sollte. Es fehlte ihm der unbeugsame Ernst, die Energie des Vaters, welche den Knaben zum Manne gebildet hätten. Auf der Pfarrwohnung seines Großvaters Holtze in Höngg wurden die ersten Keime gepflanzt, welche später unter Noth und Sorge so herrlich sich entfalteten: Die Liebe für den Nächsten, der Sinn für die wahren Bedürfnisse des Volkes und der Trieb zur Verbesserung der Volksbildung.

In der Schule war er gedankenlos und zerstreut und machte so geringe Fortschritte, dass der Lehrer von ihm sagte: es wird nie etwas Rechtes aus ihm werden. Er ergriff zwar das eigentliche Wesen des Unterrichts, aber für die Formen und das praktische Einlernen war er nicht. Seine Mitschüler verspotteten ihn wegen seiner Schüchternheit und nannten ihn „Heiri Wunderlie von Thorliken". Er sagt von sich selbst: „Das wirkliche Menschenleben war mir so fremd, als wenn ich nicht in der Welt lebte. In allen Knabenspielen war ich der ungewandteste und unbehilflichste unter meinen Mitschülern, was einige veranlasste, ihr Gespött mit mir zu treiben. — Ich kam Jahr aus Jahr ein nicht hinter dem Ofen hervor. Alle wesentlichen Mittel und Reize zur Entfaltung männlicher Kraft, männlicher Denkungsart und männlicher Übungen mangelten mir!" — Nach dem Besuch der öffentlichen Schule in Zürich begann Pestalozzi das Studium der Theologie; da er jedoch bei seinem Auftreten als Prediger entschieden Misserfolg hatte, wandte er sich später zur Jurisprudenz, weil sich ihm durch dieselbe das größte Feld für sein Wirken zu eröffnen schien. Unterdessen trat er auch dem von Bodmer gegründeten „Verein zur Läuterung und Hebung des sittlichen, politischen und socialen Lebens" bei, zu dem auch seine Freunde Lavater, Tobler, Füßli, Schulthess u. s. w. gehörten. Diese Vereinigung nannte man die Patrioten; und es traten dieselben als Anwälte der Armen und Bedrückten auf. Dieses edle Wirken war jedoch nicht frei von Unannehmlichkeiten, und brachte ihm einmal sogar eine dreitägige Gefängnisstrafe ein. Dies befestigte jedoch umsomehr die Liebe für das arme Volk in seinem Herzen und machte ihn gegen seine Angreifer um so erbitterter. Sein Freund Bluntschli ermahnte ihn, sich nicht in zu weit führende Unternehmungen einzulassen; mit Seherblick prophezeite er dadurch die Zukunft Pestalozzi's. Seine eifrigen Studien, unter ihnen auch Rousseau's Emil griffen seine Gesundheit so an, dass er sich zur Erholung auf's Land zurückziehen musste und da kam er zu dem berühmten Ökonomen Tschiffeli in Kirchberg im Canton Bern, wo in ihm der Gedanke heranreifte Landwirth zu werden und selbst eine Musterwirtschaft zu gründen, um dem Landvolk zu zeigen, wie man als freier Bürger eine schöne und menschenwürdige Existenz führen könne. 1768 kaufte er im Aargau eine Strecke Haideland, das Birrfeld, baute sich ein Haus, legte eine Krappflanzung an und nannte die Besitzung Neuhof. 1769 heiratete Pestalozzi die Tochter eines reichen Züricher Kaufmanns Anna Schulthess, deren Eltern nur mit Widerstreben die Bewilligung zu dieser Hochzeit gaben und nahm während des Baues des Neuhofes seinen Aufenthalt in Müllingen. Die Thätigkeit Pestalozzi's als Landwirt war jedoch nicht vom Erfolge begleitet und bald sah er sich gezwungen, dieselbe aufzulassen. Er gründete nun mit Beihilfe der Städte Zürich, Bern und Basel auf seinem Neuhof 1775 eine Armenanstalt, die bald 50 Zöglinge zählte. Mit selbstverleugnender Liebe wurde er Vater und Lehrer dieser Kinder. Der Neuhof gewährte denselben Obdach, Unterhalt und Bildung und beschäftigte sie mit Feld- und Industriearbeit, damit sie nach Möglichkeit selbst verdienen könnten, was sie brauchten. Doch war diese Anstalt nicht von dauerndem Bestande, denn sie musste schon nach 5 Jahren aus Mangel an öffentlicher Unterstützung sowie wegen des Eigennutzes der Eltern, welche das von den Kindern verdiente Geld für sich in Anspruch nahmen, aufgegeben werden. Durch volle 18 Jahre lebte Pestalozzi mit seiner treubewährten Gattin unter den kümmerlichsten Ver-

hältnissen auf dem Neuhofe. Pestalozzi war in dieser Zeit oft von Neuhof abwesend; wir finden ihn häufig in Zürich, in Basel, bei seinem Onkel in Richterswyl und a. a. O. 1792 unternahm er auch eine Reise nach Deutschland zu seiner Schwester in Leipzig, lernte Klopstock, Goethe, Wieland und Herder kennen und besuchte auch einige Lehrerbildungsanstalten, über die er sich aber wenig befriedigt äußert. In dieser trüben sorgenvollen Zeit, wo er oft in Elend sich befand und vielfach darben muſste, wo er verlassen von seinen Freunden und verspottet von seinen Feinden dastand, reifte 1780 eine inhaltsschwere Frucht in ihm; es ist dies eine Reihe Aphorismen, die in den „Abendstunden eines Einsiedlers" das lautere Gold seiner pädagogischen Erfahrungen enthielten. 1781 erschien sein berühmtes Volksbuch „Lienhard und Gertrud", in dem seine große und heilige Liebe für das Volk niedergelegt ist. Er sagt daselbst: „Ich sah das Elend des Volkes, darum wandte ich mich an das Herz der Armen, an das Herz derer, die für die Verlassenen an Gottes Statt stehen, an die Mütter, um das ihren Kindern zu sein, was kein Mensch für sie sein kann." Dieses Buch erregte überall Aufsehen und reichen Beifall. Die edle Königin Luise von Preußen schrieb 25 Jahre nach dem Erscheinen desselben: „Ich lese jetzt Lienhard und Gertrud von Pestalozzi, ein Buch fürs Volk. Es ist mir wohl in diesem Schweizerdorfe. Wär ich mein eigener Herr, so setzt ich mich in meinen Wagen und rollte zu Pestalozzi in die Schweiz, um dem edlen Mann mit Thränen in den Augen zu danken. Wie gut meint er es mit der Menschheit! Ja, in der Menschheit Namen dank ich ihm." In Neuhof schrieb er mehrere pädagogische Werke, als die „Figuren zu meinem ABC-Buch" (1797), welche 1803 unter dem Namen „Fabeln" erschienen und 1797 gab er seine „Nachforschungen über den Gang der Natur bei der Entwickelung des Menschengeschlechtes" heraus. — Um diese Zeit wurde der Canton Unterwalden durch die Franzosen verwüstet, Stanz verbrannt und eine große Zahl von vater- und mutterlosen Kindern irrte im Lande umher. Da wurde die Menschenliebe Pestalozzi's erst recht klar, und er sprach zu sich selbst: „Ich will Schulmeister werden!" Auf den Wunsch seines Freundes des Directors Legrand übernahm er 1798 die Einrichtung einer Waisenanstalt im Ursuliner Kloster zu Stanz, woselbst er 70 Kinder von vier bis zehn Jahren erzog. Diesen Kindern war er Vater, Mutter, Oberaufseher, Lehrer, Hausknecht und Magd; er scheute sich nicht, diese verwahrlosten Kinder mit Liebe und Nachsicht auf den richtigen Weg zu führen. Bei diesen Kindern nun machte Pestalozzi seine ersten eigentlichen Lehrversuche.

In Kurzem wurde er jedoch neuerdings dieser seiner segensreichen Wirksamkeit entrissen. Die Franzosen verwandelten das Kloster zu Stanz im Jahre 1799 in ein Militärhospital. Die Anstalt muſste aufgelassen werden und Pestalozzi erschöpft durch die Anstrengungen dieses seines pädagogischen Heldenjahres, zog sich in das Bad Gurnigel zurück. Sein Eifer für die Schule war jedoch stärker denn je und so gieng er 1800, 53 Jahre alt nach Burgdorf, wo er in der untersten Classe der sogenannten Hintersassenschule an der Seite eines ungebildeten Schusters, der hier als Lehrer fungierte, in derselben Stube unterrichtete. Diesem gefiel es jedoch keineswegs, seine Stube mit Pestalozzi theilen zu müssen und es wurde ihm auch nicht schwer, den letzteren, dessen Auftreten von jenem eines herkömmlichen Schulmeisters so gewaltig abstach, und der sich überdies um den Heidelberger Katechismus so wenig kümmerte, in den Augen der braven Landleute zu discreditieren. Kurz, Pestalozzi wurde gezwungen, sich abermals ein neues Arbeitsfeld zu suchen. Durch Verwendung seiner Freunde erhielt er die Bewilligung der Bürgerschaft, in der „Lehrgottenschule" der Marg. Stähli unterrichten zu dürfen. Er war glücklich in dieser niederen Stellung; aber das Gefühl der Unsicherheit verließ ihn nicht mitten in seinen ungeheueren Mühen, rastlosen Versuchen und neuen Entdeckungen.

Die im März 1800 von der Burgdorfer Schulcommission angestellte Prüfung mit den von ihm unterrichteten Kindern lieferte überraschend günstige Beweise von der Methode und dem Wirken Pestalozzi's und er wurde nun zum Lehrer an der zweiten Knabenschule befördert, und der Glaube an ihn und die Richtigkeit seiner Methode dadurch wesentlich befestigt. Da fasste Pestalozzi, gestützt auf den Beistand des ihm wohlwollenden Ministers Stapfer, der sein Streben schon früher mehrfach gefördert hatte, im Jahre 1800 den Entschluss, selbst eine eigene Anstalt zu gründen. Zu diesem Zwecke verband er sich mit Hermann Kruse, welcher als Sohn eines Taglöhners im 18. Lebensjahre den Lehrerberuf ergriff und mit 24 Waisenkindern auf Rath eines Beamten Fischer nach Burgdorf gekommen war. Den beiden Verbündeten überließ die Regierung zur Einrichtung ihrer Anstalt das leerstehende Schloss. Jeder brachte einen Theil armer Kinder als Anlage-Capital in das gemeinsame Geschäft mit, doch fanden sich auch bald zahlende Schüler. Einer aber der armen Knaben, Johannes Raumsauer aus Herisau in Appenzell, wurde bald aus dem Schüler ein treuer Gehülfe Pestalozzi's. Später traten noch als Lehrer Tobler und Buss, nachher auch Niederer und Schmid in die Anstalt ein, die ihm jedoch nachmals seine Wirksamkeit sehr erschwerten. — Der Eindruck, den die Pestalozzische Schule auf Herbart machte, wird von diesem in folgenden Worten geschildert: „Eine lebendige Thätigkeit dauert gleichmäßig fort bis ans Ende. Ich hörte das Geräusch des Zugleichsprechens der ganzen Schule, nein nicht das Geräusch; es war ein Einklang der Worte, höchst vernehmlich, wie ein tactmäßiger Chor und so gewaltig wie ein Chor, so fest bindend, so bestimmt haftend auf das, was eben gelernt wurde, dass ich beinahe Mühe hatte, aus dem Zuschauer und Beobachter nicht auch eines von den lernenden Kindern zu werden. Ich gieng hinter ihnen herum, zu horchen, ob nicht etwa eines schwiege oder nachlässig spräche; ich fand keines. Die Aussprache dieser Kinder that meinem Ohre wohl, obgleich ihr Lehrer selbst das unverständlichste Organ von der Welt hat. Die Kinder gebrauchten zugleich Mund und Hände; keinem war Unthätigkeit und Stillschweigen auferlegt. Kein unnützes Wort ward in der Schule gehört, also der Zug des Auffassens nie unterbrochen. Der Lehrer spricht beständig den Kindern vor, der fehlerhafte Buchstabe wird sogleich auf der Schiefertafel ausgelöscht: so kann das Kind nie bei seinen Fehlern verweilen. Das rechte Gleis wird nie verlassen; und so hat jeder Moment seinen Fortschritt." — Noch in demselben Jahre verband sich Pestalozzi mit Krüsi, einem jungen, eifrigen Lehrer und mit zwei treuen Arbeitern Tobler und Buss und errichtete in Verbindung mit diesen Männern im Schlosse zu Burgdorf eine Erziehungsanstalt, die seinem Geiste und seinen Grundsätzen entsprach. Im Jahre 1801 verfaßte er das Buch: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt," in welches er seine ganze Methode niederlegte. 1804 erhielt Pestalozzi das Kloster München-Buchsee für seine Anstalt angewiesen. Die neuen Verhältnisse daselbst befriedigten ihn jedoch so wenig, dass er schon 1805 auf Einladung des Waadtlandes sein Institut nach Ifferten (Yverdon) am Neuschateler See verlegte, wo er von der waadtländischen Regierung das unbenützte Schloss zur Verwendung erhielt. Nach Ifferten fällt die Glanzperiode Pestalozzi's. Sein Knaben- und Mädcheninstitut erhielt Zöglinge aus allen Theilen Europa's; und die ersten und edelsten Männer jener Zeit, Gelehrte und Schulmänner, Staatsmänner und Fürsten besuchten hier den „Volkspropheten," um in seinem großartigen und eifrigen Wirken Belehrung und Aneiferung zu schöpfen. Unter den Männern, die ihn daselbst aufsuchten ist Rengger, Director der helvetischen Republik, Fürst von Dietrichstein aus Wien, der preußische Regierungsrath Minutoli, die Herzogin von Sachsen-Meiningen, der russische Staatsminister Capodistrias, Herzog Ferdinand von Würtemberg, der englische Geistliche Bell, Karl Ritter, R. v. Raumer, Nägeli, Jillich, Zeller, Krug, Denzel, und viele andere bedeutende Persönlichkeiten; ja

selbst die Könige von Preußen und Holland suchten ihn daselbst auf und Kaiser Alexander von Russland, der mit ihm eine Zusammenkunft in Basel hatte, verlieh ihm den Wladimirorden. Der preußische Staatsrath Süvern sagte den nach Ifferten ziehenden Zöglingen „dass ihr Höchstes sein müsse, sich zu erwärmen an dem heiligen Feuer, das in der Brust dieses Mannes der Kraft und Liebe glühe." Diese unaufhörlichen Besuche erzeugten jedoch viele Störungen; die allzu große Anzahl der Zöglinge schloss ein Familienleben aus und trug bei ihrem beständigen Wachsthum zur Lockerung der Disciplin bei. Die Lehrer, welche daselbst verwendet wurden, hatten nicht den erforderlichen Bildungsgrad, und Pestalozzi selbst hatte nicht die Umsicht und Gewandtheit, das Ganze zu leiten und zu übersehen. Zwischen seinen Gehilfen Niederer und Schmid brachen solche Misshelligkeiten aus, dass sich Pestalozzi 1825 gezwungen sah, diese Anstalt, den Schauplatz seines Ruhms und seiner Größe, zu verlassen. Er schied von derselben mit den Worten: „Wahrlich ist es mir, als machte ich mit diesem Rücktritte meinem Leben selbst ein Ende, so weh thut es mir." — Er zog sich nun als 89jähriger Greis von dem Schauplatze seines Wirkens zurück, um seine letzten Lebenstage auf seinem geliebten Neuhof zu verleben. Aber selbst da konnte sich sein reger Geist noch nicht der Ruhe hingeben, er schrieb in diesem hohen Alter noch zwei lehrreiche Schriften, seinen „Schwanengesang" und seine „Lebensschicksale." Dann besuchte er die Waisenanstalt Zeller's in Beugen und hielt noch in demselben Jahre in Brugg einen zündenden Vortrag über die erste Erziehung des Kindes. Im Februar des Jahres 1827 erkrankte er, ließ sich nach Brugg zu einem Arzte bringen und legte hier am 17. Februar 1827 sein müdes Haupt zur Ruhe. Seine letzten Worte lauteten: „Ich vergebe meinen Feinden; mögen sie den Frieden jetzt finden, da ich zum ewigen Frieden eingehe." — Im Dorfe Birr wurde seine irdische Hülle zur Ruhe bestattet. Zur Feier seines 100jährigen Geburtstages errichtete der Aargau in der Giebelseite des Schulhauses zu Birr 1846 ein Grabmal, in welches Pestalozzi's sterbliche Überreste versenkt wurden. Die Inschrift desselben lautet: „Hier ruht Heinrich Pestalozzi, geboren in Zürich den 12. Januar 1746, gestorben in Brugg den 17. Hornung 1827, Retter der Armen auf Neuhof, in Stanz Vater der Waisen, in Burgdorf und München-Buchsee Gründer der Volksschule, in Yverdon Erzieher der Menschheit — Mensch, Christ, Bürger, Alles für Andere, für sich nichts, Friede seiner Asche! Unserem Vater Pestalozzi der dankbare Aargau."

Zum Verständnisse der eigenartigen, aus Denken und Fühlen ganz eigenthümlich zusammengesetzten Persönlichkeit Pestalozzi's möge sein Selbstbekenntnis aus dem Schwanengesang hier Platz finden. „Ich war von der Wiege an zart und schwächlich und zeichnete mich nur durch viele Lebendigkeit in der Entfaltung einiger meiner Kräfte und Neigungen sehr frühe aus; aber so wie ich an einigen Gegenständen und Gesichtspunkten warmes Interesse nahm, zeigte ich mich eben so frühe und in eben dem Grade auf alles, was nicht mit meinen Augenblickslieblingsgegenständen auf irgend eine Art belebt zusammenhieng, äußerst unaufmerksam und gleichgiltig. Was mein Gefühl ansprach, dafür war ich in jedem Falle leicht und schnell belebt. Die Eindrücke der diesfälligen Gegenstände griffen in jedem Fall tief in mein Inneres und stärkten sich sehr oft und sehr leicht zur Unauslöschlichkeit in mir selbst. — Meine Imagination drückte sich bald vorherrschend in mir aus und war meiner Geistes- und Kunstbildung in allem, was mein Herz nicht sehr interessierte, in einem hohen Grade hinderlich. Ich muss es gerade heraus sagen, ich zeigte mich in Gegenständen dieser letzten Art schon sehr früh und gar oft unverzeihlich unaufmerksam, zerstreut und gedankenlos. — Mein Vater starb mir sehr früh, und ich mangelte von meinem sechsten Jahr an in meinen Umgebungen alles, dessen die männ-

liche Kraftbildung in diesem Alter so dringend bedarf. Ich wuchs an der Hand der besten Mutter, in dieser Rücksicht als ein Weiber- und Mutterkind auf, wie nicht bald eins in allen Rücksichten ein größeres sein konnte. — Ich sah die Welt nur in der Beschränkung der Wohnstube meiner Mutter und in der ebenso großen Beschränkung meines Schulstubenlebens; das wirkliche Menschenleben war mir beinahe so fremd, als wenn ich nicht in der Welt wohnte, in der ich lebte. — Obgleich einer der besten Schüler begieng ich doch mit einer unbegreiflichen Gedankenlosigkeit Fehler, deren sich auch keiner der schlechten von ihnen schuldig machte. — Indem ich das Wesen der Unterrichtsfächer meistens lebendig und richtig ergriff, war ich für die Formen, in denen es erschien, vielseitig gleichgiltig und gedankenlos. Während ich in einigen Theilen eines bestimmten Unterrichtsfaches hinter meinen Mitschülern weit zurückstand, übertraf ich sie in anderen in einem seltenen Grade. — Insbesondernheit war mir das gefühlvolle Ergriffenwerden von den Erkenntnisgegenständen immer wichtiger als das praktische Einüben der Mittel zu ihrer Ausübung." Pestalozzi's Mitarbeiter Krüsi aus Gais in Appenzell sagt von ihm: „Bei gewöhnlichen Prüfungen für Schulamtscandidaten wäre Pestalozzi wohl überall durchgefallen. Seine Aussprache war hart, seine Schrift unleserlich, seine Rechtschreibung veraltet und mangelhaft, seine Leistungen in der Arithmetik gering, einen geometrischen Lehrsatz hat er wohl noch nicht zu beweisen versucht, vom Zeichnen war nicht die Rede, Singen konnte er nicht, und doch hat derselbe Mann, nach seinem eigenen Kernausdruck, den europäischen Schulwagen umgekehrt und in ein anderes Geleise gebracht."

Pestalozzi's Grundgedanken erscheinen niedergelegt in seinem keineswegs sehr umfangreichen Hauptwerke: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt." Dieses Buch zerfällt in 15 Abschnitte, die in Form von Briefen an seinen Freund Gessner, Sohn des bekannten Idyllendichters gehalten sind. Die Hauptgedanken, welche darin besonders betont werden, sind: 1. dass die Natur die Führerin bei aller Erziehung und allem Unterricht sein müsse; 2. dass die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis sei, und 3. dass die Elementarmittel des Unterrichtes Form, Zahl und Sprache sind. Das Ziel des Unterrichtes kann kein anderes sein, als entwickelte Fertigkeiten und deutliche Begriffe. — Die Eindrücke, welche dem Kinde beizubringen sind, bestehen in einer Reihenfolge, deren Anfang und Fortschritt mit den zu entwickelnden Kräften gleichen Schritt halten muss. Die Ausforschung dieser Reihenfolge gewährt den wahren Unterricht und zweckmäßige Schul- und Unterrichtsbildung. Der Ursprung und das Fundament aller Erkenntnis ist die Anschauung; von dieser Urform hat der Unterricht auszugehen. Der Unterricht muss also mit der Erkenntnis wirklicher Gegenstände und nicht mit Buchstaben und Worten anfangen. Der erste Unterricht besteht in einer psychologischen Führung zur vernünftigen Anschauung der Dinge; den ABC-Büchern müssen Anschauungsbücher vorangehen. Auf dem Wege der Anschauung unterrichtet die Natur den Menschen von seiner Geburt an, aber sie führt dem Kinde die Anschauung ohne Plan und Ordnung in verworrenem Zustande vor. Die Kunst hat einzuschreiten und das, was die Natur zerstreut und in verwirrten Verhältnissen vorführt, im engen Kreis und in regelmäßigen Reihenfolgen zusammen zu stellen." Die ganze Summe aller äußeren Eigenschaften eines Gegenstandes vereinigt sich im Kreise seines Umrisses (Form) und im Verhältnis seiner Zahl und wird durch Sprache dem Bewusstsein eigen gemacht. Von diesem dreifachen Fundament von Form, Zahl und Wort muss die Kunst ausgehen und 1. die Kinder lehren, jeden Gegenstand gesondert und als Einheit ins Auge zu fassen; 2. sie die Form eines jeden Gegenstandes, d. i. sein Maß und sein Verhältnis kennen zu lehren und 3. sie so früh wie möglich mit dem ganzen Umfange der Worte und Namen aller von ihnen erkannten Gegenstände bekannt zu machen. „Der Gegen-

stand, welcher sich für die Übungen im Bemerken und Anschauen am ersten eignet, ist der menschliche Körper. Damit nun die Mütter auch nach dieser Richtung eine Anleitung hätten, wurde von den Schülern Pestalozzi's das „Buch der Mütter" geschrieben. Nach demselben müssen die Kinder 1. alle Theile des Körpers unterscheiden und benennen; 2. jeden einzelnen Theil in seiner Länge und seinem Verhältnisse zu den nächsten Theilen auffassen; 3. hernach lernen, welche Theile einfach oder zweifach vorhanden sind; 4. die wesentlichen Eigenschaften jedes Theiles angeben; 5. die Theile, welche Eigenschaften mit einander gemein haben, zusammenstellen; 6. die Bestimmung eines jeden Theiles aufsuchen; 7. das, was zur Versorgung des Körpers gehört, kennen lernen; 8. den Nutzen der kennengelernten Eigenschaften auffassen; 9. alles, was über jeden Theil gelernt wurde, zusammenfassen und den Theil so weit beschreiben, als es durch die bisherigen Übungen bestimmt wurde. Bei diesen Übungen soll den Kindern nur vorgesprochen und jedes Einzelne so oft wiederholt werden, bis es sich dem Geiste des Kindes unvertilgbar eingegraben hat. Das vorzüglichste Mittel zu intensiver formaler Kraftbildung sind die Übungen in den Maß- und Zahlenverhältnissen. Es sind für dieselben gewisse Tabellen nöthig und zwar für die Zahlenverhältnisse die Einheiten- und Bruchtabellen und für die Übungen in den Maßverhältnissen eine Tabelle, welche das Quadrat in seinen verschiedenen Ein- und Abtheilungen enthält."

Pestalozzi verlangt die naturgemäße Jugenderziehung und sein erster Unterrichtsgrundsatz heißt: Von der Anschauung zum Begriff! Einer seiner eifrigsten Schüler, Diesterweg (s. d.) hat alle seine Erziehungs- und Unterrichtsgrundsätze also zusammengestellt: 1. Die Grundsätze der Erziehung liegen in der Menschennatur. 2. In der Menschennatur liegt ein Trieb zur Entwickelung. 3. Die wahre Erziehung hat deshalb die Hindernisse zu beseitigen (negativ zu wirken). 4. Die positive Wirkung ist Erregung. Die Wissenschaft der Erziehung ist Erregungstheorie. 5. Die Entwickelung beginnt mit sinnlichen Empfindungen, durch sinnliche Eindrücke, Anschauungen; ihr Gipfel ist intellectuell die Vernünftigkeit, praktisch die Selbständigkeit. 6. Zur Selbständigkeit führt die Selbstthätigkeit. 7. Die praktische Thätigkeit ist von dem Besitz geistiger und leiblicher Kraft mehr abhängig, als von Kenntnissen; daher Entwickelung der (formalen) Kraft. 8. Die Religiosität ist weniger vom Erlernen der Sprüche und des Katechismus, als von der Gemeinschaft des Kindes mit einer gottesfürchtigen Mutter und einem thatkräftigen Vater abhängig. 9. Die Hauptmittel der formalen Kraftbildung sind: Form, Zahl und Sprache. — Trotz der großartigen Ideen und Leistungen Pestalozzi's gab es doch auch bei ihm Schattenseiten, Schwächen und Mängel, die theils in seiner eigenartig angelegten Persönlichkeit, theils in seinen Ansichten sich zeigten und sein großes Werk theilweise beeinträchtigten. Was seine Person anbelangt, vernachlässigte er seine äußere Erscheinung allzusehr, sein Anzug war meist sehr unordentlich und zerrissen, seine Haare waren gewöhnlich ungekämmt, dasselbe Sichgehenlassen fand man auch in seiner Sprache, in dem fast bäuerisch derb klingenden Züricher Dialect. Ein Vorwurf, der Pestalozzi gemacht wird, ist die bedauerliche Vernachlässigung seiner Fortbildung; Palmer sagt darüber: „Pestalozzi fehlte das historische Fundament; was andere vor ihm hatten, erscheint ihm neu; rühmte er sich doch, seit 30 Jahren kein Buch gelesen zu haben." Bei der Leitung seiner Anstalten zeigte es sich, dass ihm das Directionstalent gänzlich fehle; er hatte nicht den erforderlichen pädagogischen Scharfblick und darum fehlte ihm auch die Sicherheit des Handelns. Der Methode legte er beim Unterricht einen allzugroßen Wert bei und unterschätzte dagegen die Persönlichkeit des Lehrers. Die Methode hatte jedoch ihre Gebrechen, denn sie war zu breit und weitschweifig." Diese kleinen Verirrungen und Mängel vermögen jedoch nicht das Lichtbild eines Mannes, wie Pestalozzi war, nur im geringsten zu trüben. Das Geheimnis seiner Wirksamkeit liegt ja eben in dieser seiner Persönlichkeit. Wir finden in derselben

LEBENS- UND WIRKUNGSSTÄTTE PESTALOZZIS

Einzelne Reisen PESTALOZZIS.

1782
1798, 1799
1800, 1804, 1825
1800
1802

vor allem die sich selbst verleugnende Menschenliebe, seine theilnehmende Gesinnung gegen Arme und Niedere, seine warmen Gefühle für die Jugend. Bei all den Sorgen und traurigen Erlebnissen, die ihn heimsuchten, ist seine Treue, Ausdauer und sein unerschütterliches Gottvertrauen bewunderungswürdig. Bescheidenheit, Anspruchslosigkeit und Demuth, Wahrhaftigkeit und Natürlichkeit waren die steten Begleiter seines Daseins. Sein rastloses Streben verbunden mit glühender Begeisterung für Menschenwohl und Menschenbildung bildete den Inhalt des vielbewegten Lebens dieses edlen, großen Mannes. — Noch während seines Aufenthaltes in Ifferten erschien die Gesammtausgabe seiner Schriften, die ihm 50000 Gulden eintrug, die er zur Gründung eines Armenhauses in Clindy verwendet hatte. Bezüglich der geogr. Orientierung verweisen wir auf die beiliegende Karte seines Wirkungsschauplatzes.

Literatur: W. v. Türk, Briefe aus Münchenbuchsee, Leipzig, 1808. — J. H. Pestalozzi's sämmtliche Werke, 15 Bde., Tübingen und Stuttgart, 1819—25 — J. H. Pestalozzi. Ein Wort über ihn und seine unsterblichen Verdienste für die Kinder und deren Eltern zu dem ersten Säcularfeste seiner Geburt, von A. D., einem seiner dankbaren Verehrer. Berlin, 1845. — H. Blochmann, J. H. Pestalozzi, Züge aus dem Bilde seines Lebens und Wirkens ꝛc. Leipzig, 1846. — Christoffel, Pestalozzi's Leben und Ansichten, aus seinen Schriften dargestellt. Zürich, 1846. — H. Morf, Zur Biographie Pestalozzi's. Winterthur. 1869. — F. Zoller, Pestalozzi und Rousseau. Frankfurt a. M. 1851. — G. Kramer, Aug. Herm. Franke, Rousseau und Pestalozzi. Berlin, 1854. — K. Schneider, Rousseau und Pestalozzi, der Idealismus auf deutschem und auf französischem Boden. Bromberg. 1873. — Palmer, Dinter und Pestalozzi. Brandenburger Schulblatt 1851. S. 162 ff. — H. Hoffmeister, A. Comenius und Pestalozzi. Berlin 1877. — L. W. Seyffarth, Joh. Heinrich Pestalozzi. Nach seinem Leben und seinen Schriften, Leipzig, 1876. — Pestalozzi's sämmtliche Werke, gesichtet von Seyffarth. 18 Bde., Berlin. — J. H. Pestalozzi's ausgewählte Werke, herausgegeben von Fr. Mann. 4 Bde., Langensalza. — J. H. Pestalozzi, Lienhard u. Gertrud ꝛc., bearb. u. mit Erläuterungen versehen von K. Richter. Leipzig. — Pädagogische Klassiker v. G. A. Lindner redigiert, 3 Bde. J. H. Pestalozzi, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, bearbeitet von K. Riedel. Wien, 1877. — J. H. Pestalozzi, Lienhard u. Gertrud. Hrsg. v. L. W. Seyffarth. 5. Bde. Berlin. 1873. — Derselbe, Der natürliche Schulmeister. Hrsg. v. L. W. Seyffarth. Berlin. 1873.

Petrarca. Francesco Petrarca, Italiens großer Dichtergenius, geboren 1304 zu Arezzo, gestorben 1374 in Arqua, verlebte seine Jugend zu Ancisa, Pisa, Carpentras und Avignon. Im 15. Jahre schickte ihn sein Vater nach Montpellier, vier Jahre darauf nach Bologna, um die Rechte zu studieren. Das juristische Studium sagte jedoch seinem idealen Geiste nicht zu; er beschäftigte sich lieber trotz des väterlichen Verbotes mit Cicero und Vergil. Als sein Vater 1326 starb, verließ er Bologna und das Rechtsstudium und kehrte nach Avignon zurück, um sich ganz seinem Lieblingsstudium zu widmen. In seinem 23. Lebensjahre lernte er Laura von Noves, die Gemahlin Hugo's von Sade kennen, die er in seinen Canzonen und Sonnetten verherrlichte.

Wie Dante und Boccaccio so ist auch Petrarca ein von dem Geiste der Classicität beseelter Vorkämpfer des Humanismus und als solcher ein heftiger Gegner der Scholastik. Durch sein lateinisches Epos „Africa“, dessen Held Scipio Africanus der Ältere ist, hat er sich zugleich um die lateinische Sprache verdient gemacht, die er in ihrer Reinheit herzustellen suchte. Andererseits hatte er sich durch dieses Heldenepos einen unsterblichen Ruhm als Dichter erworben. An einem und demselben Tage wurde er vom Kanzler der Pariser Universität und vom Senat in Rom eingeladen, den Dichterkranz zu empfangen. Er entschied sich für Rom und wurde daselbst am Ostertage 1341 im Capitol in feierlicher Weise zum Dichter gekrönt. — In dieser seiner wahrhaft enthusiastischen Begeisterung für die römischen Classiker blieb Petrárka doch immer ein gläubiger Christ. In seinem Werke „über seine eigene und vieler Anderer Unwissenheit“ hebt er gegenüber der philosophischen Aufgeblasenheit immer wieder die christliche Einheit hervor. „Ich bin Ciceronianer, aber wo die höchsten Wahrheiten der Religion in Betracht kommen,

da bin ich weder Ciceronianer, noch Platoniker, sondern Christ.“ Doch hat dieser gläubige Sinn seinen freien Geistesschwung durchaus nicht beeinträchtigt. Mit geradezu fieberhaftem Eifer kämpft Petrárca gegen die Scholastiker, die er mit Krämern vergleicht, welche den Geist und die Zunge feilbieten. Der wahre Gelehrte ist ihm der strebende Mensch, die Wissenschaft die Dienerin der Tugend. Darum will auch er nur einer Kunst demüthiger Jünger sein, und zwar jener Kunst, die ihn besser mache — der Tugend und Wahrheit, einer Kunst, im Vergleich zu welcher alle Wissenschaften und Künste nichtig sind. Ebenso heftig wurde aber auch Petrárca von den Scholastikern angegriffen, die ihn als einen Menschen ohne Gelehrsamkeit erklärten, der sich mit Schwarzkünstlerei u. dgl. beschäftigte. Seine „Rime“ wurden mehr als 300 mal gedruckt und in alle europäischen Sprachen übersetzt; die besten Ausgaben sind von Morhand 1819 und Albertini 1832, deutsch von Förster, Reinhold, Hübner u. A.

Pflege des Zöglings als Erziehungsmethode. Sie geht aus von der Bedürftigkeit des Menschen. Die Bedürfnisse desselben sind zahllos — Bedürfnisse des Körpers und des Geistes, die Natur uud Gewohnheit, die Nachahmung und Cultur. Die natürlichen Bedürfnisse lassen sich nur mit dem Leben oder der Wohlfahrt des Menschen selbst ersticken, während die übrigen angenommenen und anerzogenen Bedürfnisse, wie z. B. des Putzes, der Lectüre, des Tabakrauchens, der Visitenmacherei u. dgl. allerdings nicht nur modificiert, sondern auch unter Umständen ganz ausgerottet werden können. Es kommt aber bei der Entwickelung des Menschen nicht bloß darauf an, ob gewisse Bedürfnisse befriedigt werden, wozu nicht nur die Qualität, sondern auch das Maß und die Zeit der Befriedigung gehört, es ist einleuchtend, dass durch die Einflussnahme der Erziehung auf die Art und Weise, wie diese Befriedigung erfolgt, eine bedeutende erzieherische Wirkung geübt werden müsse. Der Inbegriff der hieher gehörigen Erziehungsthätigkeit ist eben die pädagogische Pflege des Kindes, d. h. die liebevolle Befriedigung seiner Bedürfnisse. Die erste Erziehung ist eine bloße „Aufziehung“ welche sich keinen andern Zweck setzt, als das Kind durch eine umsichtige Pflege groß zu ziehen. Allein auch in den weiteren Stadien der Erziehungsperiode, wo der Zögling selbständiger wird, liegt der Erziehung sehr viel daran, ob und wie die Bedürfnisse desselben zur Befriedigung gelangen. Denn von der Art und Weise dieser Befriedigung hängen die nachmaligen Charaktereigenschaften des Erwachsenen ab. Was zunächst die Nachgiebigkeit gegen die Bedürfnisse überhaupt anlangt, so sind hier zwei Extreme denkbar, die sich als Verweichlichung und Abhärtung (s. d.) gegenüberstehen; die pädagogische Pflege wird sich vor der ersteren hüten und die letztere nicht bis zum Übermaß treiben. Im allgemeinen äußert sich die Pflege als Gewährung (s. d.) des Nothwendigen, Versagung des Übermäßigen, Herbeiführung des Zuträglichen und Abwehr des Schädlichen. Die gewährende Pflege ist beseelt von dem Geiste des Wohlwollens, welches von dem Erzieher auf den Zögling zurückstrahlt. Die versagende Pflege ist eine Schule der Entbehrung, die zur Willensstärke und daher auch zur Vollkommenheit hinführt. In dem rechten Maße der Gewährung und Versagung bethätigt sich die Umsicht der pädagogischen Pflege. Da aus den Bedürfnissen des Menschen die Begehrungen hervorgehen, welche durch Befriedigung zu einem mannigfachen Wollen führen: so ist leicht einzusehen, dass die pädagogische Pflege, indem sie durch Gewährung und Versagung die Richtung des Wollens in positiver Weise beeinflußt, zum Sittlichkeitszwecke der Erziehung in engster Beziehung steht, und dass daher auch die Abhärtung ihre Grenze haben müsse. Denn mit der Ausrottung der Bedürfnisse würde man zugleich die mächtigen Antriebe des Wollens und mit den letzteren auch den Träger aller Sittlichkeit ausrotten. Die Bedürfnisse sind die zarten Bande, die den Einzelnen an das Leben, an die Gesellschaft und

an den Sittlichkeitszweck fesseln. Durch ihre Ausrottung würde das ganze Getriebe unseres wirthschaftlichen und gesellschaftlichen Lebens, zum Stillstande gebracht werden, an die Stelle der modernen Gesittung eine Wüste treten. So sehr sich also die Erziehung hüten muss, durch Verweichlichung die Bedürfnisse des Zöglings ins Unendliche zu steigern, und ihn schließlich zu einem Sclaven derselben zu machen: so darf sie doch die Emancipierung des Zöglings von den Bedürfnissen nicht bis zu jenem Grade steigern wollen, welcher ihn dem gesellschaftlichen Zustande entfremden und in den reinen Naturzustand versetzen würde. Die Tugenden der Mäßigkeit, der Entsagung, des Muthes, der Reinlichkeit und Wohlanständigkeit, der Ordnungsliebe können durch eine umsichtige Pflege leicht anerzogen werden. Die Pflege ist die eigentliche Erziehungsmethode in dem von Liebe erfüllten Elternhause. Sie tritt aber auch in der Kindergartenerziehung in den Vordergrund und hat selbst in der Volksschule eine gewisse Geltung. Auch die Schule hat ihre Zöglinge zu pflegen, indem sie ihnen die rechte Luft, das rechte Licht, die rechte Bewegung gewährt; und Schädlichkeiten jeder Art von ihnen abwehrt, daher auch einer Gefährdung des edelsten menschlichen Organes, des Gehirnes, durch Überbürdung desselben entgegenarbeitet. Das heutzutage mit Recht so hoch gehaltene Turnen ist auch als Pflege des Bewegungsbedürfnisses wichtig. Die pädagogische Pflege hat Rücksicht zu nehmen auf Luft, Wohnung, Kleidung, Nahrung, Witterung (Abhärtung gegen dieselbe), Reinlichkeit (Hautpflege), Bewegung und Ruhe, Schlaf und Wachen, Gesundheit und Krankheit, Schutz der Sinnesorgane. Ein besonderes Augenmerk hat sie den natürlichen Trieben zuzuwenden, weil diese die constanten Quellen menschlicher Bedürftigkeit sind, die sich wohl maßregeln, jedoch nicht ausrotten lassen z. B. den Geschlechtstrieb (s. d.); die Pflege ist auch deshalb wichtig, weil Gesundheit eine Voraussetzung der Erziehung ist. „Man kann nicht viel erziehen, wenn man Kränklichkeit zu schonen hat; darum schon muss eine heilsame Lebensordnung als erste Vorarbeit der Erziehung zugrunde liegen.“ (Herbart) Zur näheren Orientierung: „Gewährung und Versagung“ und „Diätetik.“

Philanthropinismus ist die durch J. B. Basedow (s. d.) in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhundertes auf Grundlage Rousseau'scher Ideen eingeleitete und in der Gründung neuartiger Lehr- und Erziehungsanstalten nach dem Muster des Dessauer Philantropins concret zutage tretende pädagogische Sturm- und Drangperiode. Seinem Wesen nach kehrt sich der Philantropinismus einerseits gegen den in starre confessionelle Formen hinauslaufenden Pietismus, andererseits gegen das unpraktische, dem Leben und der Natur entfremdende Unterrichtssystem der damaligen Humanisten, und kann mit Fug und Recht als ein wesentliches Übergangsstadium zur Erziehung der Gegenwart angesehen werden. „Das Extrem der humanistischen Richtung, bemerkt Rosenkranz, war die abstracte Vergessenheit der Gegenwart und die Nichtbeachtung ihrer Rechte. Man war endlich in Rom und Athen, nicht aber bei sich zuhause. Man sprach und schrieb ein Latein, wenn nicht wie Cicero, wenigstens wie Murat, allein in der Muttersprache verstand man sich oft nur unbehülflich auszudrücken. Man war oft sehr gelehrt, entbehrte aber des Urtheils. Man hatte sich für den Republikanismus der Römer und Griechen begeistert, war aber gleichzeitig gegen die Excellenzen und durchlauchtigen Herren höchst servil. Gegen diese Abtödtung der lebendigen Individualität durch ein verkehrtes Studium der Classiker reagiert die Erziehung der Aufklärung, die wir gewöhnlich die philanthropische nennen. Sie wollte den Menschen mit dem unmittelbaren Weltgang befreunden. Gegen das sich selbst zum Zwecke machende Erlernen der alten Sprachen setzte sie das Erwerben brauchbarer Kenntnisse der Mathematik, Physik, Geographie, Geschichte und der neueren Sprachen als

der sogenannten Realien. Den Unterricht im Lateinischen behielt sie jedoch häufig bei, weil die romanischen Sprachen aus ihm hervorgegangen sind und durch lange Herrschaft desselben die allgemeine Terminologie unserer Wissenschaft, unserer Kunst und unseres Rechts darin wurzelt. Die Philanthropie wollte die gesellschaftliche Seite ihres Zöglings durch einen Inbegriff anwendbarer Kenntnisse und persönlicher Fertigkeiten entwickeln und ihn, im Gegensatz zur einsiedlerischen Stubenhockerei des Bücherdespotismus, wieder in Feld und Wald einführen. Ja sie wollte in ihrer Methode das Leben nachahmen und gelegentlich, spielend, dialogisch unterrichten. Dem bloßen Buchstaben und Namen wollte sie die Anschauung des Gegenstandes selbst oder wenigstens seines Bildes hinzufügen, mit welcher Richtung sie in der Unterhaltungsliteratur für die Kinder zuweilen auch ins Kindische abirrte. Ein großes Verdienst von ihr war es, dem Körper sein Recht widerfahren zu lassen und einfache, natürliche Tracht, Baden, Gymnastik, Fußreisen, Abhärtung gegen Wind und Wetter einzuführen." Bei der geistigen Erziehung betonten sie ganz besonders die Erziehung zur Sittlichkeit, welche sie höher stellten als die intellectuelle. Demgemäß wurden der Jugend nur Chrestomathien aus den Classikern und Auszüge aus der Bibel in die Hände gegeben und so alle Stellen fern gehalten, welche die Phantasie der Jugend mit obscönen Bildern beflecken konnten. Wie sie bei der eigentlichen Erziehung die Anleitung zur Tugend mehr auf Belohnungen stützten als auf Strafen, so war auch beim Unterricht der Philanthropinismus darauf bedacht, durch möglichste Erleichterung und Veranschaulichung des Lehrstoffes die Lust des Lernens bei den Kindern zu erhöhen. Kein Zwang sollte ausgeübt werden; da die Kinder nach dem von den Philanthropen acceptierten Grundsatze Rousseaus von Natur aus gut sind, so müsse man in denselben mehr die Natur als die Kunst achten. Die Realien traten beim Unterrichte in den Vordergrund. Die Religion wurde der Jugend in ihrer größten Einfachheit und ohne Rücksicht auf confessionelle Formen gelehrt. Namentlich wurde beim Religionsunterrichte auf die Offenbarung Gottes in der Natur aufmerksam gemacht und dem Kirchenthume gegenüber das Christenthum betont. Überall betonte man die Naturgemäßheit und, wo es möglich war, die Bildung der Sinne. Unser modernes Schulwesen steht zum großen Theile auf den Schultern dieser geläuterten Richtung, welche nach ihrer Tendenz, das Kind zum gemeinnützigen und glückseligen Menschen heranzubilden, als Philanthropinismus (menschenfreundliche Richtung) bezeichnet wird. Als die Hauptvertreter dieser durch Basedow ins Leben gerufenen Richtung mögen Wolke, Campe, Salzmann, Gutsmuths, Rochow, dann Ollivier, Becker, Iselin, Simon und Kolbe genannt werden. Auf den Volksunterricht hatte der Philanthropinismus insofern einen Einfluß, als er den Grund legte zu einer Reihe von Kinderschriften. Begierig wurden Weißen's ABC- und Lesebuch (1772) und die ganze Reihe seiner Nachahmungen aufgenommen. In dem Streben nach dem Nützlichen begegnen sich die Philanthropen mit den Pietisten, unterschieden sich jedoch von diesen wesentlich dadurch, dass sie nicht wie sie die ewige Seligkeit in Gott, sondern das irdische Wohlsein in diesem Leben anstrebten. Vor allen aber gebührt dieser Richtung das Verdienst, die Schulstuben zu Sitzen der Gesundheit, des Frohsinns und der Liebe erhoben zu haben. Das Nähere siehe im Art. Basedow.

Literatur: Niethammer, Der Streit des Humanismus und des Philanthropinismus. 1808.

Philosophie. Dem Wortlaute nach „Streben nach Weisheit," ist im allgemeinen jene Wissenschaft, welche dem menschlichen Wissen durch genaue Prüfung seiner Grundlagen eine einheitliche, mit sich selbst übereinstimmende Geschlossenheit zu geben bestrebt ist. Der Mensch ist vor allem ein erkennendes Wesen; nur auf dem Pfade

der **Erkenntnis** vermag er seiner irdischen Bestimmung nachzugehen. Für ihn gibt es keinen Instinct, kein bewusstloses Erreichen der Lebensaufgabe, wie bei den unter ihm stehenden Naturwesen. Er muss seine Geisteskräfte bethätigen, seine Sinne anstrengen, seine Hände rühren — alles nach Maßgabe der Intelligenz. Als erste Stufe der Intelligenz können wir die **gewöhnliche oder gemeine** (d. h. allgemeine, ohne den Nebenbegriff der Verächtlichkeit) **Weltansicht** bezeichnen, d. h. jenen Grad von Orientierung über sich selbst, die Welt und ihren Grund, welchen Menschen von der gewöhnlichen Erziehung auf Grundlage der sinnlichen Erfahrung sich erwerben. Als zweite Stufe erscheint die **wissenschaftliche Weltansicht**, wie sie auf Grundlage einer höheren Schulbildung durch das Studium der verschiedenen Wissenschaften gewonnen wird. Der große Umfang des Wissenswürdigen hat auch auf dem weiten Felde der Wissenschaft zur Theilung der Arbeit geführt, diese Theilung aber eine gewisse Einseitigkeit der wissenschaftlichen Beschäftigung begünstigt. In den einzelnen Wissenschaften tauchen Probleme auf, welche mit den diesen Wissenschaften eigenthümlichen Mitteln nicht gelöst werden können, deren Lösung vielmehr Gegenstand eines selbständigen Nachdenkens bleibt. Durch dieses höhere Nachdenken findet die Erkenntnis ihren einheitlichen und harmonischen Abschluss, indem sie die dritte Stufe, **die Stufe der philosophischen Weltansicht, erreicht**. Den Übergang von der gewöhnlichen Weltansicht zur Philosophie bildet die **Skepsis** oder die zweifelnde Überlegung. Sie besteht in dem vorläufigen Lossagen von überkommenen Anschauungen und angenommenen Meinungen, um durch erneuerte Prüfung, die auch das Gegentheil berücksichtigt, diese Anschauungen und Meinungen auf unerschütterlicher Grundlage neu aufzustellen. Wohl die meisten unserer Überzeugungen sind ohne vorgängige, prüfende und zweifelnde Überlegung mit uns so zu sagen aufgewachsen. Dies folgt schon aus dem Umstande, dass das unselbständige, reflexionslose Kindes- und Jugendalter es ist, in welchem die Grundlage unserer meisten Überzeugungen gelegt wird. Allerdings hat die Überlegung der späteren Jahre an jenen Meinungen und Grundsätzen Manches zu berichtigen und zu ergänzen, allein nur selten geht die Revolution unserer Überzeugungen so weit, dass sie sich entschlösse, alles vorläufig in Frage zu stellen, was wir auf unreflectierte Weise von Kindheit an in uns aufgenommen haben. Dieses und nichts Anderes ist es aber, was die Philosophie von uns verlangt. „Wer nicht einmal in seinem Leben Skeptiker gewesen ist, der hat diejenige durchgreifende Erschütterung aller seiner von früh auf angewöhnten Vorstellungen und Meinungen niemals empfunden, welche allein vermag, das Zufällige von dem Nothwendigen, das Hinzugedachte vom Gegebenen zu scheiden." (**Herbart**, Einl. in d. Phil.) — Der Standpunkt der Skepsis ist der Standpunkt gänzlicher Voraussetzungslosigkeit, den **Cartesius** (René Descartes, † 1650) zum erstenmale als Ausgangspunkt des Philosophierens hinstellte, weshalb man ihn auch nicht unpassend den Vater der neueren Philosophie genannt hat. — Die Skepsis zeigt die widersprechenden Grundbegriffe (Sein, Haben, Werden, Stoff, Kraft, Raum, Zeit, Bewegung) auf, mit denen das gemeine sowohl, als das wissenschaftliche Nachdenken arbeitet; Begriffe, welche um so undenkbarer werden, je mehr man sich bemüht, sie klar zu machen. Sie beweist, dass die Wissenschaften in der Richtung der Vertiefung ihrer Erkenntnisse desto mehr zu wünschen übrig lassen, je mehr sie durch den großen Umfang der Erkenntnisse in der Breite sich auszudehnen angewiesen sind. Eine neue, schwierige Arbeit steht bevor, soll anders dem tiefsten Bedürfnisse des Wissens Genüge werden. Die auf empirischem Wege gewonnenen Erkenntnisse müssen einer neuen Bearbeitung zugeführt werden, die theils **Berichtigung**, theils **Ergänzung** ist. Diese Bearbeitung fällt einer Wissenschaft anheim, welche sich nicht etwa mit einem einzelnen Gegenstande nach einer seiner Beschaffenheit angepassten Methode beschäftigt, sondern welche die Gesammtheit der menschlichen Erkenntnisse zu einem

harmonischen, durch keinen Widerspruch getrübten, durch keine Lücken zerrissenen Abschlusse zu bringen bemüht ist. Diese Wissenschaft ist die Philosophie. — „Wäre die menschliche Kraft stark genug, um sich zugleich in die Weite und in die Tiefe hinaus zu dehnen: so sollten alle Wissenschaften, jede für sich und alle vereint, die Philosophie als ihre nothwendige Ergänzung aus innerem Triebe producieren und niemals von sich lassen. Aber dieselbe Beschränktheit, welche allenthalben die Arbeit zu theilen nöthigt, welche das Wissen in Wissenschaften spaltete, hat von ihnen allen die Philosophie getrennt." (Herbart G. Sch., I. Bd. S. 381.) — Alles wissenschaftliche Nachdenken wird vermittelt durch gewisse, uns allen geläufige Begriffe, durch welche wir alles Andere erklären, ohne zu bedenken, dass diese Erklärer selbst einer, und zwar sehr wesenhaften Erklärung und Umformung bedürfen, Begriffe, auf die wir alles beziehen, durch welche alle Probleme ihre Lösung, alle Zweifel ihre Erledigung finden. Solche Begriffe, „von welchen nicht weiter zu reden Ton werden kann, an welche nicht weiter zu denken aber das Ende alles Denkens sein würde," sind beispielsweise die Begriffe von Sein und Werden, von Stoff und Kraft, Zeit und Raum, Ursache und Wirkung, vom Thätigen und Leidenden, Todten und Lebenden, Continuierlichen und Discreten u. s. f.

Nach dem Gesagten kann man die Philosophie definieren als eine Wissenschaft, welche entsteht durch bloße Bearbeitung der Begriffe zum Zwecke einer widerspruchslosen, alle übrigen Wissenschaften ergänzenden Weltauffassung. Nach Plato ist sie die Wissenschaft von den Ideen, als dem wahrhaft Seienden; nach Aristoteles die Wissenschaft von der Wahrheit (ἐπιστήμη τῆς ἀληθείας); nach Cicero das Studium der Weisheit (studium sapientiae) als der Wissenschaft von den göttlichen und menschlichen Dingen und ihren Ursachen; bei Kant die Wissenschaft von der Beziehung aller Erkenntnisse auf die wesentlichen Zwecke der Vernunft; bei Hegel die Wissenschaft der Vernunft, insofern sie ihrer selbst als alles Seins bewusst wird; bei Herbart die Wissenschaft, welche entsteht durch reine Bearbeitung der Begriffe. Andere nennen sie Wissenschaft der Wissenschaft, allgemeine Wissenschafts- oder Wahrheitslehre, Wissenschaft des reinen Denkens, Wissenschaft vom Absoluten, von den Vernunftbegriffen, von dem Wahren, Schönen und Guten, von den höchsten Principien der menschlichen Erkenntnis u. s. f. Alle diese Erklärungen haben die Tendenz, den universellen, die höchsten intellectuellen Angelegenheiten des Menschen umfassenden Charakter der Philosophie zum Ausdruck zu bringen. In dieser Auffassung bleibt sie allerdings ein hohes Ideal, dem die einzelnen philosophischen Systeme nahezukommen sich bestreben. Eben deshalb ist die Philosophie nicht so sehr eine objective Wissenschaft, sondern vielmehr eine persönliche Gesinnung, die sich in dem Streben nach Wahrheit geltend macht und die wir in Socrates am reinsten verkörpert vorfinden. Einen Funken dieser echten philosophischen Gesinnung soll jeder aufwärts strebende Mensch, soll insbesondere der Lehrer besitzen. Diese philosophische Gesinnung veredelt das Geschäft der Erziehung, indem sie die Ziele derselben über den Nützlichkeitsfanatismus und die Opportunitätsweisheit unserer Tage erhebt und in jene Regionen versetzt, wo reine Wahrheit, volle Schönheit und edle Sittlichkeit wohnen.

Literatur: G. A. Lindner, Einleitung in das Studium der Philosophie, Wien, 1866. — Philosophische Bibliothek. Herausgeg. v. J. H. Kirchmann. Leipzig. — J. H. v. Kirchmann, Katechismus der Philosophie. Leipzig. 1881. — F. Kirchner, Geschichte der Philosophie. Leipzig. 1877. — Schwegler, Gesch. der Philosophie. Stuttgart. 1878. — H. C. Oerstedt, der Geist in der Natur, übersetzt v. L. K. Kannegießer. Leipzig, 1853. — A. Schopenhauer's sämmtliche Werke. Herausgegeben von J. Frauenstädt. 6 Bde. Leipzig. 1877. — E. v. Hartmann, Philosophie des Unbewussten. Berlin. 1875. — Derselbe, Gesammelte philosophische Abhandlungen zur Philosophie des Unbewussten. Berlin. 1872. — J. Herbart, Allgem. praktische Philosophie. Leipzig. 1873. — Derselbe, Ueber philosoph. Studium. Leipzig. 1873. — Derselbe, Sämmtliche

Werke. Herausgeg. von G. Hartenstein. 12 Bde. Leipzig. 1850—1852. — L. Feuerbach, Sämmtliche Werke. 10 Bde. Leipzig. 1876. — J. H. Fichte, Vermischte Schriften über Philosophie &c. 2 Bde. Leipzig. 1869. — K. Fischer, Geschichte der neueren Philosophie. 6 Bde. München. 1868—1877. — Allihn und Ziller, Zeitschrift für exacte Philosophie im Sinne des neuern phil. Realismus. Leipzig, 1860 ff. — (S. Ethik und Herbart'sche Schule.)

Phrenologie ist die Lehre von den Gehirntheilen als Organen bestimmter Geistesvermögen. Der Entdecker dieser Scheinwissenschaft ist Gall (1757—1820), der auf die gegenwärtig herrschenden Anschauungen von dem Wechselverhältnis der Organisation und der Seelenthätigkeit einen bedeutenden Einfluss geübt hat. Er gieng zuerst rein physiognomisch zu Werke, indem er schon in frühester Jugend die Köpfe seiner Mitschüler beobachtete und an einer besonderen Schädelform das bessere Gedächtnis zu erkennen glaubte. Später beobachtete er alle Menschen, die er kannte, prüfte ihre hervorragendsten Eigenschaften und Neigungen und von der Ansicht ausgehend, dass die verschiedenen Theile des Gehirnes verschiedenen geistigen Functionen dienen müssten, suchte er mit jeder hervorragenden geistigen Eigenthümlichkeit eines Menschen irgend eine hervorragende Stelle seines Schädels in Causalzusammenhang zu bringen. Mit Zuhilfenahme der Anatomie erfand er 27 Sinne, die verschieden benannt wurden (z. B. Kinderliebe, Würgsinn, Tiefsinn u. s. w.) und suchte dieselben durch Übereinstimmung zwischen dem Charakter und dem Schädelbau verschiedener Thierarten zu bestätigen und zu begründen. Die heutigen Phrenologen theilen den Schädel in ungefähr 40 verschiedene Bezirke ein, deren stärkeres oder schwächeres Hervortreten der größeren oder geringeren Entwickelung je eines besonderen Gehirnorgans entsprechen soll. Sie suchen die Eigenschaften der vegetativen und animalischen Natur vorwiegend am Hinterhaupt— dem kleinen Gehirn und dem verlängerten Mark entsprechend — am Scheitel sollen sich die moralischen Eigenschaften, an der Stirn die Organe der Beobachtung und der Intelligenz, an den Seiten Kunsttriebe befinden u. s. w. Auch der Anatom Huschke sucht in seinem im J. 1854 erschienenen Werke: „Schädel, Hirn und Seele" zu beweisen, dass der Stirntheil des Gehirns der Sitz der Intelligenz sei, während das Gemüth im Scheitelhirn, der Wille im kleinen Gehirn seinen Ursprung habe. Es ist selbstverständlich, dass diese Männer auch eine große Menge von Thatsachen zur Unterstützung dieser Theorie anführen; allein eine genaue Prüfung der hiebei in Frage kommenden Beobachtungen läßst keine einzige der bisherigen Localisationstheorien bestehen; auch nimmt man bei Gehirnverletzungen niemals das Schwinden gewisser Eigenschaften, Sinne, Geisteskräfte u. dgl. war, sondern in der Regel nur eine allgemeine Schwächung der psychischen Functionen. Später haben die Phrenologen das System Gall's aufgegeben und haben mehr auf die große Bedeutung der an der Außenfläche des Gehirns bemerkbaren Windungen geachtet, deren Zusammenhang mit der größeren oder geringeren psychischen Entwickelung jetzt hinlänglich festgestellt ist. Man hat bemerkt, dass die Rindensubstanz des Gehirns eine röthlichgraue Farbe hat und viele Ganglienkugeln enthält, während die innere Substanz aus Fasern besteht. Je mehr Windungen das Gehirn an seiner Außenfläche hat, desto mehr hat es verhältnismäßig von der grauen Substanz, weil durch die Windungen die Außenfläche vergrößert wird. Alle Versuche jedoch, bestimmten Windungen bestimmte Functionen zuzuweisen, sind ohne Ausnahme gescheitert. Da aber die Phrenologie etwas sehr Bestechendes hat, indem man vermeint, dass sie dem, der sie inne hat, einen Anhaltspunkt zur Erforschung des menschlichen Charakters verleihe: so findet sie noch jetzt genug Anhänger. Der durchschlagendste Grund gegen die Phrenologie ist eigentlich der, dass es im strengsten Sinne des Wortes keine Gründe für sie gibt. J. St. Mill sagt: „Die Bestätigung einer solchen Hypothese ist der besonderen Natur der Phänomene wegen

von Schwierigkeiten begleitet, die zu schätzen, geschweige denn zu überwinden, sich die Phrenologen bisher nicht fähig zeigten."

Verwandt mit der Phrenologie ist die Kranioskopie, welche aus der Gestaltung des Schädels nach bestimmten Regeln auf die geistigen Fähigkeiten schließt. Zu den Lehrsätzen der Kranioskopie kann man auf zweierlei Art gelangen, entweder wie Carus auf Grundlage der Symbolik der Form, oder aber rein empirisch. „Dass in der Welt um uns her," sagt Carus, „eben wegen des tiefen und innigen Zusammenhanges aller Dinge, vielfache und merkwürdige Andeutungen innerer verborgener Bildungen, Eigenschaften oder Zustände, an der dieselben verdeckenden Außenfläche vorkommen müssen, ist nicht anders als mit Sicherheit zu erwarten. Schon die Eintheilung eines menschlichen Schädels an und für sich in seine drei Wirbelbögen des Vorderhaupts, Mittelhaupts und Hinterhaupts ist ja ganz unleugbar das merkwürdigste Symbol der dort ursprünglich genau ebenso hinter einander gelagerten drei Hauptabtheilungen des Gehirns; es stehe demnach zu erwarten, dass sich die psychische Bedeutung der Schwellungen des Vorderhaupts mehr auf die Modificationen des intelligenten Geisteslebens, die des Mittelhaupts mehr auf solche des Willens und des Begehrens beziehen müsse." — Auf rein empirischem Wege haben zwar die Anatomen genug Interessantes erhalten, aber doch kaum die dürftigsten Elemente der künftigen Phrenologie. Aus Durchschnittszahlen kennt man den Unterschied der Kopfbildung des männlichen und weiblichen Geschlechtes, der verschiedenen Altersstufen und der wichtigsten Racen und Typen. Man hat sorgfältigst die Dicke des Schädels gemessen, seinen Inhalt und seine Oberfläche berechnet, seine Zusammensetzung und den Bau einzelner Theile genau untersucht; allein bestimmte Beziehungen zwischen diesen räumlichen Verhältnissen und gewissen geistigen Eigenschaften sind bisher nicht nachgewiesen. Schließlich sei noch erwähnt, dass es unmöglich ist, mittelst der Phrenologie bestimmte Aufschlüsse über das Verhältnis zwischen Körper und Geist zu erzielen; denn der allgemeine Causalzusammenhang zwischen Gehirn und physischer Thätigkeit steht ohnehin fest. (Siehe den Artikel Gehirn.)

Physik (Naturlehre) wird erst in der neuesten Zeit als Unterrichtsgegenstand an Volksschulen mit Erfolg gepflegt, früher waren der gehörigen Entwickelung des physikalischen Elementarunterrichtes hinderlich: 1. Die minder entsprechende Auswahl des Lehrstoffes; 2. der Mangel an passenden Lehrbüchern und brauchbaren Lehrbehelfen (Apparaten, Modellen, Abbildungen). Wenn wir auf die geschichtliche Entwickelung dieses Gegenstandes zurückblicken, so finden wir, dass schon die alten Ägyptier, Chaldäer und Inder die Naturerscheinungen betrachteten, obzwar uns keine Nachricht darüber erhalten ist, in wie weit sie die Erscheinungen richtig erkannten und über die Ursachen derselben nachdachten. Erst bei den Griechen (namentlich durch Aristoteles) wurde die Naturlehre mehr gepflegt; ihre Physik unterscheidet sich aber von der jetzigen wesentlich dadurch, dass sie ausschließlich auf Speculation gegründet war und den Weg der Induction auf Grundlage von Versuchen nicht kannte. Durch Deduction aus falschen Principien bewiesen sie so manchen Unsinn. (Der geistreiche Plato bewies z. B., dass die Erde die Gestalt eines Würfels habe.) Die Lehren des Aristoteles bildeten den physikalischen Lehrstoff an den im Mittelalter entstandenen Universitäten. Einen namhaften Fortschritt erzielten erst Galiläi (1564—1642) und Francis Bacon, Lord von Verulam (1529—1626), welche als einzigen Weg zu gründlichem Wissen den der Induction an der Hand des Experimentes angaben. Auch Comenius hatte in seinen Reformbestrebungen die Naturkunde in den Vordergrund gestellt und richtig gewürdigt und es wurden auch in manchen Schulen Versuche mit dem physikalischen Unterrichte gemacht. Allein es fehlte den Lehrern jener Zeit an den nöthigen realistischen

Kenntnissen und daher brachten sie auf dem neuen Unterrichtsgebiete nichts Bleibendes zustande. Ähnlich ergieng es den von Rousseau gegebenen Anregungen, welche wenig verwertet wurden. Noch im Anfange dieses Jahrhundertes war es um den physikalischen Unterricht an Volksschulen arg bestellt; unpraktische Lehrbücher führten den Lehrer dazu, die sehr abstracte Lehre von den allgemeinen Eigenschaften durchzunehmen. Ehe die Kinder diese inne hatten, war das Ende des Schuljahres da und zur Erklärung der Naturerscheinungen und ihrer Ursachen kam es nicht. Diesterweg stellte zuerst (im Jahre 1835) die richtigen Grundsätze für den physikalischen Unterricht in seinem Wegweiser auf. Derselbe sagt: „Dass in den oberen Classen einer gehobenen Elementarschule Unterricht in der Naturlehre (Physik) ertheilt werde, muss jeder billigen, welcher die Nothwendigkeit der Erkenntnis der Erscheinungen oder Phänomene der Natur für die allgemein-menschliche und bürgerliche Bildung erkannt hat. Der Zweck dieses Unterrichtes ist in objectiver Hinsicht: 1. die möglichst vollständige Kenntnis der Erscheinungen und Thatsachen in der Natur selbst; 2. Die Kenntnis ihres regel- oder gesetzmäßigen Verlaufes, und 3. Die Erforschung der sie erzeugenden Ursachen. Die Kenntnis der Thatsachen, des Thatbestandes, tritt zuerst hervor, muss zuerst erreicht werden; aber man darf dabei nicht stehen bleiben. Kant würde sagen: „Bloße Kenntnis der Erscheinungen ist nur ein Aggregat von Wissen, ist blind, und eine gesuchte (scheinbare) Auffassung

der Gesetze ohne Thatsachen ist leer und hohl. Man muss vor Allem wissen, was ist, was sich begibt und wie es verläuft von Anfang bis zu Ende, und womit die einzelnen Erscheinungen zusammenhängen; dann erst fragt man, warum es so ist und welches die Kräfte sind, welche die Erscheinungen hervorrufen. Andere Zwecke sind hier Nebensache und Beiwerk. Dazu rechnen wir 1. Die Vertreibung des Aberglaubens. Es folgt dieses von selbst aus einer richtigen Kenntnis der Natur der Dinge, und nur da ist eine specielle Beziehung an ihrer Stelle, wo wirklich falsche Meinungen noch grassieren. 2. Die Beziehung der Naturerscheinungen und der Einrichtung der Natur auf die Güte und Weisheit des Schöpfers. — Man wird uns nicht missverstehen. — Allerdings soll auch davon die Rede sein. Aber ungesucht und nicht mit den Haaren herbeigezogen; nicht von vorn herein darf diese Beziehung als Hauptwerk aufgefasst werden. — Die Kenntnis der äußeren Welt erlangt man durch äußere, sinnliche Anschauung; die Auffassung der einzelnen Erscheinungen selbst ist daher überall das Erste. Der Unterricht hat folglich dem Schüler die Erscheinungen selbst zuerst vorzuführen, oder ihn zu Beobachtungen zu veranlassen, wo solche im Leben gemacht werden können, oder ihn an diejenigen, die er bereits gemacht hat, zu erinnern, und sie mit ihm nach ihrem Anfange, Verlauf und Ende zu besprechen. Der Grundsatz muss festgehalten werden: möglichst viel sinnliche Anschauung selbst; also auch Versuche und Experimente, wo und wie es nur möglich ist, und Hinweisung auf die täglichen und jährlichen Erscheinungen bei Tag und Nacht am Himmel und auf der Erde, in der Wohnstube, in der Küche und im Keller. Sind die Thatsachen aufgefaßt, so folgt als Zweites die Aufmerksamkeit auf und das Nachdenken über den gesetzmäßigen Verlauf der Erscheinungen, einer einzelnen, welche als Repräsentantin einer ganzen Classe zu betrachten ist, oder einer Mehrheit dem inneren Wesen nach gleicher Erscheinungen; also zweitens die äußere Auffsuchung des Naturgesetzes (der Naturgesetze). Das Dritte ist die Auffspürung der den Gesetzen und Erscheinungen zugrunde liegenden, verborgenen Ursachen und Kräfte. Also, um es nochmals zu sagen: Zuerst überall Was; dann Wie; dann Warum, oder: Erscheinung, Gesetz und Ursache."

Diesterweg erkannte also die richtige Methode des physikalischen Unterrichtes, aber noch gab es kein Lehrbuch, welches seinen Grundsätzen nur einigermaßen entsprochen hätte und erst später entstanden eine Reihe von methodischen Lehrbüchern, unter denen die von Dr. Joh. Crüger (die seit dem Jahre 1850 in einer großen Anzahl von Auflagen erschienen sind) mit Recht den meisten Beifall fanden. Diesem gelang es den physikalischen Unterricht in sachlicher und didaktischer Beziehung so zu reformieren, dass sich die neuesten Verfasser von vorzüglichen physikalischen Lehrbüchern (Bänitz, Krist, Weinhold, Wäber und A.) nur nach den von ihm aufgestellten Grundsätzen richten. Bei der Auswahl des passenden Lehrstoffes für Volksschulen stellte er folgende Grundsätze auf: 1. Jedes mathematische Beiwerk hat beim physikalischen Volksschulunterrichte zu entfallen. Durch diese Forderung sollen aber keineswegs die sehr ersprießlichen Dienste der Mathematik in der Physik verkannt werden, es soll nur darauf hingewiesen werden, dass die mathematischen Abhandlungen dem Anfänger das wahre Wesen der Naturlehre verhüllen; überdies kann die abstracte mathematische Abhandlung nicht elementar sein und es mangeln den Schülern die dazu nothwendigen Vorkenntnisse. So verbannt er aus der Volksschule z. B. a) die Formeln für die gleichförmige Bewegung $s = ct$, $t = \frac{s}{c}$, $c = \frac{s}{t}$, $c = \sqrt{2gs}$ u. a. b) die mathematische Begründung der Gesetze bei der schiefen Ebene. c) Die Construction der Bahn bei der Centralbewegung und die aus der Betrachtung des Kräftenparallelogramms folgende

Erklärung dieser Bahnlinie. d) die genaue Angabe der Beziehung zwischen der Tonhöhe der Schwingungsanzahl und der Länge der schwingenden Saite. e) den mathematischen Ausdruck bei der Brechung des Lichtes: $\frac{\text{sin. des Einfalls} \sphericalangle}{\text{sin des Brechungs} \sphericalangle} = \text{constant}$. f) Die mathematische Begründung des Regenbogens, u. s. w. Auch die Formeln für die Maschinen (Proportionen und Producte), für den Druck der Flüssigkeiten, für die Dichtenberechnung werden von ihm verworfen. Die Erfahrung hat denn auch wirklich gezeigt, dass selbst die Schüler der obersten Volksschulclassen für die mathematische Begründung der physikalischen Gesetze nicht reif sind und es muss sich diesfalls der Lehrer nach Thunlichkeit beschränken; er führe z. B. bloß die Gleichungen für die gleichförmige Bewegung, die einfachen Maschinen, den Bodendruck der Flüssigkeiten u. s. w. an. — 2. Er verlangt *die Beseitigung der Erklärung von verschiedenen Spielereien und Künsteleien aus der Volksschule*, welche wichtigeren und ernsteren Dingen die Zeit raubt. Nur solche Spielereien dürfen nicht unerklärt bleiben, welche die Kinder meist in der Hand haben und die sich einer großen Beliebtheit in der Kinderwelt erfreuen. An ihnen zeige der Lehrer das Wirken der Naturkräfte in besonderen Fällen und führe die Kinder vom Spiele zur Wirklichkeit und zum Denken hin. Solche Spielereien sind: Die Knallbüchse, das Blasrohr, die Handspritze, der Guckkasten. — 3. *Alle complicierten Versuche und Apparate müssen aus der Volksschule entfernt werden.* Eine Beschreibung oder Zeichnung darf dieselben aber nicht ersetzen, da diese nur für solche Maschinen anwendbar ist, die das Kind aus dem gewöhnlichen Leben gut kennt, deren innere Einrichtung es aber nicht versteht (Pumpen, Feuerspritze u. s. w.). — Neben diesen negativen Grundsätzen stellte er auch folgende positive auf: 1. *Der Lehrer berücksichtige die Witterungsverhältnisse*; es sind dies Erscheinungen, welche der Schüler täglich zu beobachten Gelegenheit hat und deren Verständnis namentlich dem Landmanne nützlich ist. Überdies wären viele Erklärungen (Reibungselektricität, Änderung des Aggregatzustandes durch die Wärme, Zerlegung des Lichtes) unnütz, wenn man selbe nicht zur Erklärung der atmosphärischen Ereignisse (Gewitter, Nebel, Regen, Schnee, Eis, Regenbogen u. s. w.) verwenden wollte. — 2. *Der Lehrer berücksichtige beim Unterrichte Maschinen und Vorrichtungen, die im alltäglichen Leben häufige Anwendung finden, insoferne dieselben der Technologie nicht angehören.* (Hierher gehören die Pumpen, Feuerspritzen, Wagen, Augengläser, Blitzableiter u. s. w.) — *Die Naturgesetze sollen auf Grundlage von einfachen Versuchen und allgemein bekannten Erscheinungen erklärt werden.* Was den Lehrgang anbelangt, so haben sich die Anträge Crügers in alle Lehrbücher eingebürgert. Alle Lehrgänge stimmen im Ganzen und Großen mit dem Crügerschen überein, so z. B. der Lehrplan für österreichische Volksschulen und auch der zweite Band der englischen naturhistorischen Elementarbücher, welcher die von Professor Balfour Stewart aus Manchester verfasste Naturlehre enthält. Der aus allen Theilen der Physik für die Volksschulen von ihm sehr vortheilhaft gewählte Lehrstoff ist folgender: a) *Aus der Statik und Dynamik fester Körper*: das Fallen als Folge der Schwere, das Loth, das Pendel, der Hebel, die Rolle, die Wage und der Schwerpunkt. b) *Aus der Hydro-Statik und Hydro-Dynamik*: Die wagrechte Oberfläche des Wassers, communicierende Gefäße, Springbrunnen, die Erscheinungen der Adhäsion und das Schwimmen der Körper. c) *Aus der Aerostatik und Aerodynamik*: Das Einsaugen und das Athmen, Versuche über den Luftdruck, Pumpen, Barometer, Spritze und Taucherglocke. d) *Aus der Akustik*: Hinweisungen auf das Entstehen und Fortpflanzen des Schalles, das Echo. e) *Aus der Optik*: Die geradlinige Fortpflanzung des Lichtes und der Schatten, die Reflexion und Brechung des Lichtes,

die Brillen (Augengläser), das Fernrohr, das Vergrößerungsglas, Lichtbilder in der dunklen Kammer, Zerlegung des Lichtes, Regenbogen. f) Aus der Wärmelehre: Die Wärmeerzeugung, das Ausdehnen der Körper durch Wärme, Thermometer, Entstehung des Windes, Sieden und Schmelzen, der Dampf und die Locomotive, das Verdampfen und die Wasserdämpfe, die Verbrennung, die guten und die schlechten Wärmeleiter nebst Anwendung derselben. g) Aus dem Magnetismus: Richtung der Magnetnadel, Anziehung des Eisens von Magneten, das Magnetisieren. h) Aus der Elektricitätslehre: Die Erzeugung der Reibungselektricität, die elektrische Anziehung und der elektrische Funke, die Elektricitätsleiter, das Gewitter und der Blitzableiter. i) Aus dem Galvanismus: Die Elektricitätsquellen, der Elektromagnet, Telegraph und die Galvanoplastik.

Schließlich wollen wir noch einige methodische Winke, die beim physikalischen Elementarunterrichte beachtet werden müssen, anführen. Nach Allem, was früher schon über den physikalischen Unterricht gesagt wurde, ist als beste Methode desselben die inductive oder die Methode der Induction zu bezeichnen, d. h. Ausgang von den Erscheinungen, respective vom Experiment, darauf Aufsuchung des Gesetzmäßigen in der Erscheinung. Die Methode der Deduktion, nach welcher aus gewissen Principien Folgerungen, Gesetze deduciert oder abgeleitet werden, bei welcher das Experiment die Bestätigung für die Richtigkeit der Folgerung abgibt, also nicht Ausgangs- sondern Endpunkt bildet, ist auf Volksschulen nicht anwendbar. Das Experiment, auf das sich der Unterricht stützen muss, unterscheidet sich von der Betrachtung (einer Erscheinung), trotzdem zwischen beiden kein Widerspruch besteht. Der wesentlichste und auffälligste Unterschied zwischen beiden liegt darin, dass der Versuch (Experiment) eine unbegrenzte Erweiterung der Betrachtung ist. Durch den Versuch wird die Erscheinung absichtlich hervorgerufen (z. B. künstliche Bereitung des Eises), die Beobachtung bezieht sich hingegen auf Erscheinungen, welche ohne unser Zuthun in der Natur vor sich gehen (z. B. Eisbildung im Winter.) Die bloße Beobachtung der wirklichen Naturerscheinungen ist nicht hinreichend, die Grundlage des physikalischen Unterrichtes zu bilden, denn 1. Einzelne Naturerscheinungen können bloß künstlich hervorgerufen werden (z. B. die magnetischen und elektromagnetischen); 2. müssen diese Erscheinungen in der Schule vorgeführt werden und endlich 3. treten in der Natur meistens mehrere Erscheinungen gleichzeitig auf (z. B. beim Blitz: die Elektricität, das Leuchten, der Schall, die chemische Veränderung der Luft, die Wärmeerscheinungen u. s. w.), wodurch dem Anfänger das Verständnis erschwert wird. Der ganze physikalische Unterricht basiert also auf einer Reihe von einfachen Versuchen. Beim Vorführen des Versuches muss nach dessen Beendigung und Beschreibung auch eine Analyse desselben stattfinden. Hiebei müssen die Schüler angeleitet werden, die unwesentlichen Merkmale von den wesentlichen zu abstrahieren. Zur Ableitung eines Gesetzes, einer Regel ist aber stets eine größere Anzahl von Versuchen erforderlich, wie es die Induction verlangt. Nachdem bei mehreren Versuchen (von denen die weiteren durch wirkliche Betrachtung der Naturerscheinungen, welche die Schüler schon früher kannten, ersetzt werden können), dasselbe Gesetz bemerkt wurde, wird dasselbe stilisiert, dessen Zusammenhang mit der Naturkraft und anderen Gesetzen hervorgehoben und dann deductiv als erläuterndes Princip für häufig vorkommende Witterungserscheinungen und zur Erklärung der Einrichtung und Wirkung häufig vorkommender Instrumente und Maschinen benützt. Großen Wert und Nachdruck muss der Lehrer auf die Beschaffung guter Lehrmittel legen. Es sind aber hierzu kostspielige Sammlungen und Apparate nicht unbedingt erforderlich, wie dies unter anderen die Sammlung physikalischer Apparate von Prof. M. Günther (s. d. Abb.) beweist, welche in zwei Ausgaben zu 15 fl. und 25 fl. die zur Anstellung der allernothwendigsten Versuche erforderlichen Geräthe enthält; vieles bietet die Natur und der menschliche Haushalt unentgeltlich dar. Um die Anschauung

den Schülern zu erleichtern, müssen die Apparate eine möglichst einfache Form und eine hinreichende Größe haben; kleinere Apparate und Theile derselben sollen durch lebhafte Farben gekennzeichnet sein, bei hydrostatischen Versuchen nehme man nöthigenfalls gefärbtes Wasser, bei optischen Versuchen kann man die Fensterladen zumachen u. s. w.

Literatur: C. Baenitz: 1. Physik für Volksschulen. Berlin, 1880. 2. Lehrbuch der Physik in populärer Darstellung. Berlin, 1880. — J. Crüger. 1. Die Physik in der Volksschule. Leipzig. 1880. 2. Die Naturlehre für den Unterricht in der Elementarschule. Leipzig. 1880. 3. Grundzüge der Physik als Leitfaden für die mittlere physikalische Lehrstufe. Leipzig, 1879. 4. Schule der Physik, Leipzig. 1880. 5. Lehrbuch der Physik. Leipzig. 1876. — Karl Koppe: Der erste Unterricht in der Naturlehre für mittlere Schulanstalten. Essen, 1877. — Derselbe, Anfangsgründe der Physik. Essen. 1878. — A. H. Emsmann: Elemente der Physik. Leipzig. 1881. Derselbe, Physikalische Vorschule. Leipzig, 1879. — J. H. Hellmuth: Elementar-Naturlehre für Lehrer an Seminarien und Volksschulen, sowie zum Schul- und Selbstunterrichte. Braunschweig, 1875. — D. Eug. Netoliczka: Die Naturlehre für den Unterricht in den höheren Classen der Volksschulen. Wien, 1880. — Derselbe, Die Physik in der Volks- und Bürgerschule: 1. Methodik des physikalischen Unterrichtes. 2. Experimentierkunde. Wien. 1879. — Derselbe, Lehrbuch der Physik und Chemie für Bürgerschulen und die Oberclassen der Volksschulen in 3 Stufen. Wien. 1881. — Joh. Müller: Schule der Physik. Eine Anleitung zum ersten Unterricht in der Naturlehre. Braunschweig, 1878. — J. Heussi: Elementarer Leitf. der Physik. Leipzig, 1876. Derselbe, Lehrbuch der Physik f. Gymnasien &c. Leipzig. 1879. — Jos. Frick, 1. Anleitung zu physikalischen Versuchen in der Volksschule. 2. Die physikalische Technik. — Jos. Krist: Anfangsgründe der Naturlehre f. die unteren Classen der Mittelschulen. Wien, 1882. — Hermann Pick. Vorschule der Physik f. d. unt. Classen der Mittelschule. Wien. 1873. — Münch Pet., Lehrbuch der Physik. Freiburg. 1882. — Ignaz G. Wallentin, Lehrbuch der Physik. f. d. oberen Classen der Mittelschulen Wien. 1882. — Derselbe, Grundzüge der Naturlehre für die unteren Classen der Mittelschulen. Wien. 1881. — C. Fliedner, Lehrbuch der Physik für höhere Anstalten. Braunschweig. 1880. — W. Eisenlohr, Lehrbuch der Physik. Stuttgart. 1876. — P. Reis, Lehrbuch der Physik, Leipzig. 1882. — J. Müller, Grundriss der Physik und Meteorologie. Braunschweig. — Müller-Pouillet's Lehrb. der Physik u. Meteorologie. 3 Bde. Braunschweig. 1878—1882. — K. G. Poggendorff, Geschichte der Physik. Leipzig. 1879. — A. v. Kunzek, Lehrbuch der Physik. Wien. 1865. Derselbe, Lehrbuch der Experimental-Physik. Wien. 1864. — L. R. Schulze u. A. Guillemin, Das Buch der physikal. Erscheinungen. Leipzig. 1877. —

Physische Aufziehung des Neugeborenen. In der ersten Lebensperiode, wo man auf den edleren Theil der menschlichen Natur noch nicht unmittelbar wirken kann, verdient der Körper, auf dessen Organe die ganze Außenwelt einwirkt, die höchste Aufmerksamkeit. Alle erfahrenen Pädagogen haben die Wichtigkeit der körperlichen Tüchtigkeit für die intellectuelle und moralische Erziehung anerkannt und einen sehr großen Theil der geistigen Gebrechen in der fehlerhaften Entwickelung des Körpers gefunden. Dass aber gerade die Erziehung in den ersten Lebensjahren oft sehr mangelhaft und die Pflege der Kinder nicht immer angemessen sei, beweist die große Kindersterblichkeit. Im Allgemeinen machen die im ersten Lebensjahre sterbenden Kinder durchschnittlich 20 bis 30 Procent aller Gestorbenen aus. Diese Sterblichkeit ist aber in verschiedenen Ländern und auch in verschiedenen Gegenden und Provinzen eines Landes verschieden; so sterben von 100 Neugeborenen im Laufe des ersten Lebensjahres: in Norwegen 10—11, in England 15—16, in Frankreich 17--18, in Preußen mehr als 20 und in den süddeutschen Staaten mehr als 30. Dass die Sterblichkeit im ersten Lebensmonate am größten sei, ist leicht begreiflich, wenn man erwägt, dass mit dem Momente der Geburt das Kind plötzlich in ganz neue Lebensverhältnisse tritt, wobei an einige seiner wichtigsten Organe mit einem Male ungewohnte Anforderungen gestellt werden. Es kommt plötzlich in directe Berührung mit der Luft, wodurch seine ganze Wärmeökonomie sich ändern muss und leicht Störungen ausgesetzt ist; der Kreislauf des Blutes erleidet wesentliche Änderungen; die Lungen, welche bisher ohne Arbeit gewesen waren, beginnen ihre regelmäßige Thätigkeit, ebenso auch die Verdauungsorgane.

— In Bezug auf die körperliche Erziehung in der ersten Lebensperiode hat man vorzüglich zu berücksichtigen: 1. die Ernährung, 2. die Einwirkung der Luft, 3. die Reinlichkeit, 4. die Ruhe und Bewegung und 5. die Bekleidung. — Das früheste Bedürfnis des Kindes ist die Nahrung. Die erste und wichtigste Nahrung eines Kindes ist die Muttermilch und es sollte nur ausnahmsweise ein Kind dieselbe entbehren müssen, da kein anderes Nahrungsmittel, selbst Ammenmilch nicht, dieselbe ersetzen kann. Leider erhält das Neugeborene heutzutage immer seltener diejenige Nahrung, auf die es von der Natur angewiesen ist, und die Zahl derjenigen Frauen, welche es für einen ernsten Verstoß gegen ihre Mutterpflicht halten würden, ihren Kindern die Brust zu entziehen, wird immer geringer. Die meisten unter ihnen meiden das Stillen entweder aus Bequemlichkeit und aus Furcht vorzeitig zu verblühen, oder aber aus Noth, weil der harte Kampf ums Dasein sie zwingt, ihre Arbeit außer dem Hause zu suchen; andere Frauen würden gerne ihre Kinder selbst stillen, aber Verhältnisse ihres Körperbaues hindern sie daran. So zeigt sich der Milchmangel der Frauen besonders in jenen Gegenden, in welchen es förmlich zur Sitte geworden ist, die Kinder künstlich aufzufüttern; denn wenn die Brustdrüse im Laufe mehrerer Generationen ihrer natürlichen Bestimmung entzogen worden ist, so geht sie schließlich in ihrer Entwickelung zurück, wie wir es z. B. in vielen Schweizer Cantonen sehen, wo die Frauen selten ihre Kinder stillen. Die Vortheile des Stillens sind für das Kind sehr groß; es gedeihet in den meisten Fällen gut und kommt ohne an seiner Gesundheit Schaden zu leiden, über manche Gefahren hinweg, denen das künstlich ernährte Kind nur allzu oft erliegt. Beim Stillen selbst sind einige Regeln zu beobachten, die für das Gedeihen des Säuglings sehr wichtig sind, trotzdem aber oft vernachlässigt werden. 1. Das Kind muss wenige Stunden nach der Geburt an die Mutterbrust gelegt werden. Die erste Milch, welche in den weiblichen Brüsten erzeugt wird, ist sehr wässerig und gibt dem Kinde noch wenig Nahrung. Dies ist aber gerade sehr zweckmäßig, da der noch sehr schwache und an die Verdauung nicht gewohnte Magen des Kindes anfangs eine nahrhafte Milch nur schwer oder gar nicht verdauen würde; überdies hat die erste Milch der Mutter die Eigenschaft, die Gedärme des Kindes zu stärkerer Zusammenziehung zu reizen und auf diese Art die Entleerung derselben zu befördern. Gerade gegen diesen Punkt wird sehr häufig gefehlt und es entstehen dadurch unangenehme Folgen für Mutter und Kind. Wird das Kind erst nach zwei oder drei Tagen nach der Geburt an die Brust gelegt, so hat sich in den Brüsten oft so viel Milch angesammelt, dass die Mutter darunter leidet oder aber es geht umgekehrt die Milchbildung unvollkommen vor sich. Die Anwendung von Thee, verschiedenen Säftchen u. dgl. ist für das Kind äußerst schlecht. 2. Das Stillen muss mit einer beinahe pedantischen Regelmäßigkeit geschehen; denn nichts ist den Verdauungsorganen schädlicher als die leider weit verbreitete Gewohnheit der Mütter, dem Kinde die Brust zu reichen, sobald es zu schreien beginnt. Das Kind schreit ja nicht nur aus Hunger, sondern auch aus anderen Gründen, z. B. wenn es nass liegt, wenn ihm eine Falte in der Bettwäsche Unbehagen verursacht und schließlich schreit es oft bloß aus Bedürfnis von Zeit zu Zeit seinen Athmungsorganen eine größere Übung zu verschaffen. Bis zum dritten Monate sollte das Kind durchschnittlich alle drei Stunden gestillt werden, später genügt es, ihm fünfmal im Tage die Brust zu reichen. Wird zu oft gestillt, so dass die vorausgegangene Mahlzeit noch nicht vollständig verdaut ist, so kann schon bei kleineren Mengen eingeführter frischer Nahrung Erbrechen eintreten. 3. Das Entwöhnen des Säuglings muss zur rechten Zeit und allmählich geschehen. Eine allgemeine Regel lässt sich hierüber nicht aufstellen. Von der Natur wird die Möglichkeit des Überganges zu anderer, theilweise schon etwas festerer Nahrung, durch die Erscheinung der Zähne angedeutet. Da aber der Beginn des Zahnens sehr verschieden ist und sich derselbe oft auch sehr in die

Länge zieht, so sollte, wenn Mutter und Kind gesund sind, das Stillen nicht vor dem 9. Monat unterbrochen werden. Das Abstillen muss aber stets allmählich geschehen, da das plötzliche Aufhören der Säugung sowohl für die Mutter, bei der die Milchbildung den Kreislauf des Blutes beeinträchtigen würde, als auch für das Kind höchst schädlich wäre. — Für Kinder, welche die Muttermilch entbehren müssen, ist die Milch einer guten Amme allen anderen Ernährungsweisen vorzuziehen. Bei der Wahl einer Amme hat man vornehmlich darauf zu sehen, dass dieselbe gesund sei. Der Ammendienst hat im Princip etwas Unmoralisches; der materielle Gewinn, welchen er verheißt, bewegt viele Frauen aus dem Volke zur Vernachlässigung des eigenen Säuglings. Ist man genöthigt, das Kind mit Kuhmilch aufzuziehen, so muss dies mit derselben Sorgfalt und Pünktlichkeit geschehen, wie das Stillen durch Mutter oder Amme. Namentlich ist auf strenges Einhalten der Pausen und auf größte Reinheit der Gefäße und Saugapparate zu sehen. Sehr wichtig ist die richtige Verdünnung der Kuhmilch mit Wasser: während der ersten drei Monate im Verhältnis von Eins zu Drei; späterhin kann man gleiche Theile von beiden nehmen und erst im 5. oder 6. Monate verträgt das Kind reine Milch. Dem Mangel an guter Kuhmilch ist auch die Entstehung zahlreicher Milchsurrogate zu verdanken. Zu den besten dieser Art gehören: Nestles Kindermehl, Gerbers Kindermilch und Kindermehl und Liebig's Kindermehl. Bei Ernährung mit Surrogaten hat man zu beobachten, ob das gewählte Surrogat vom Kinde vertragen wird; ist dies nicht der Fall, so muss man zu einer anderen Ernährungsweise übergehen. Schon während der letzten Zeit der Säugung, wo man das Kind zu entwöhnen beginnt, kann man demselben ein-, später auch zwei- bis dreimal im Tage andere Nahrung, z. B. ein aus Milch und Semmelbröseln bereitetes Kindskoch, und später eine gut gekochte, gewürzfreie wenig gesalzene Fleischsuppe geben. Hat das Kind bereits Zähne, so ist es an der Zeit, demselben auch solche Nahrungsmittel zu geben, welche es zerkauen kann. Zuerst gebe man nur leicht verdauliche Speisen, zu denen die meisten Milch-, Mehl- und Fleischspeisen gehören, wenn sie einfach bereitet worden sind. Obst und Pflanzen können die Kinder erst im zweiten Lebensjahre verdauen; Hülsenfrüchte sind noch schwerer verdaulich und man gebe sie erst den vier- oder fünfjährigen gesunden Kindern, die sich in der freien Luft hinreichend bewegen können. Das Fleisch verdauen die Kinder erst im dritten Lebensjahre. Über die fernere Ernährung sind folgende Bemerkungen wichtig: 1. Es gehört zu den Vorzügen des Menschen, dass er sich an die größte Mannigfaltigkeit der Nahrungsmittel gewöhnen und beinahe Alles vertragen kann. Je früher er daher, wiewohl auch hier stufenweise, an Alles gewöhnt ist, desto unabhängiger wird er in dem folgenden Leben. 2. Einfache Nahrungsmittel sind unstreitig sehr zusammengesetzten, nährende, aber dabei leicht verdauliche den harten unverdaulichen, wenig gewürzte und mäßig gesalzene dem Gegentheil vorzuziehen. Vegetabilien sind den früheren, Fleischspeisen mehr den reiferen Jahren angemessen, und doch werden beide Gattungen am besten schon früh in gehörigem Verhältnis verbunden. Nur zu vieles, besonders gebratenes Fett, starke Gewürze, künstlich bereitetes Back- und Zuckerwerk, ist weit nachtheiliger, als reifes Obst, auch außer der Mahlzeit genossen. 3. Das Maß der Speisen richtet sich nach der Esslust; Überschreitungen desselben haben entweder Kränklichkeit oder Verwöhnung zur Folge. Besonders sind die, welche zu einer mehr sitzenden Lebensart erzogen werden, an Mäßigkeit zu gewöhnen. 4. Eine bestimmte Ordnung im Essen muss schon im Knabenalter festgesetzt werden. Dabei ist es rathsam die Hauptmahlzeit auf den Mittag zu legen und Abends nicht viel zu genießen. 5. Man esse immer langsam und genieße nie zu heiße, noch zu kalte Speisen. 6. Unter den Getränken ist reines Wasser das Vorzüglichste und selbst im reichen Maß auch außer der Mahlzeit genossen, wirkt es wohlthätig auf den Körper. Den Kindern gebe man stets hinreichend davon und sie bleiben von vielen Krankheiten,

namentlich von Würmern verschont. Geistige Getränke dürfen Kinder nie bekommen; am wenigsten schädlich unter diesen ist ein mit Wasser gemischter Wein.

Um Kinder gesund zu erhalten, muſs darauf gesehen werden, daſs sie gesunde Luft einathmen; deshalb sollen die Kinderzimmer hinreichend groß, womöglich an der Morgen- oder Mittagsseite angebracht sein und auch für eine gehörige Ventilation derselben gesorgt werden. Die gehörige Ventilation erlangt man durch tägliches, länger dauerndes Öffnen der Fenster. Durch übermäßiges Einheizen wird die gesunde Luft verdorben, was auch durch viele, namentlich blühende Pflanzen geschieht. Während der Nacht dürfen nie zu viele Personen in einem Zimmer schlafen und nie sollen, wie dies so häufig zu geschehen pflegt, mehrere ein Bett theilen. Aber auch wenn die Zimmerluft rein gehalten wird, übt ununterbrochener Aufenthalt in derselben einen schwächenden Einfluſs auf die Kinder aus und macht sie empfindlich gegen die frische Luft. Deshalb sind Spaziergänge für die Kinder nothwendig. Bei Neugeborenen muſs man beim Hinaustragen auf die Luft vorsichtig sein; in den ersten Wochen müssen sie vor Einathmung rauher Luft und vor rascher Wärmeentziehung geschützt werden; später darf man aber nicht allzu ängstlich die frische Luft von dem Kleinen abhalten. Man muſs beizeiten die Kinder gewöhnen, alle Veränderungen der Luft zu ertragen; da aber das Einathmen der Morgenluft viel gesünder ist als das der Abendluft, so mache man es sich zur Gewohnheit den Kindern den stärkenden Genuſs der Morgenluft im Freien zu gewähren. — Sorge für Reinheit der Haut der Neugeborenen ist sehr wichtig. Einigemal im Tage muſs die Wäsche (namentlich die Windeln) durch trockene ersetzt werden; überdies muſs das Kind täglich gebadet werden. Das erste Bad gebe man dem Kinde sogleich nach der Geburt und es soll eine Temperatur von ca. 28° R. haben. Bis zu einem Jahre bekommt das Kind täglich ein Bad, dessen Temperatur später etwas niedriger werden kann (bis zu 25° R.). Dieses Baden soll stets im warmen Zimmer geschehen. Die Bäder selbst müssen nicht länger als 5 bis 10 Minuten dauern. Mit dem zweiten Lebensjahre können die Bäder seltener (jeden zweiten oder dritten Tag), die Waschungen jedoch häufiger werden, wobei man allmählich die Temperatur des Wassers soweit sinken lassen kann, daſs sie nicht mehr als die Zimmertemperatur beträgt. Von großer Wichtigkeit ist bei den Kindern auch die Ruhe. In den ersten Lebensmonaten darf das Kind nicht durch äußere Einflüsse (namentlich durch Lärm) gestört werden; auch das Schaukeln, als Mittel die Kinder zum Schlafen zu bringen, ist überflüssig, denn die Kinder sollen sich gewöhnen ohne künstliche Hilfsmittel einzuschlafen, überdies kann das fortwährende Schaukeln sogar der Gesundheit nachtheilig werden. Ein guter Schlaf ist für Kinder äußerst wichtig; je besser und länger sie schlafen, desto regelmäßiger geht das Wachsthum des Körpers von Statten. In den ersten vier bis fünf Lebensjahren sollen die Kinder auch während des Tages schlafen, später ist der Schlaf in der Nacht hinreichend und um so gesünder, je früher die Kinder schlafen gehen. Während des Schlafes sei die Bedeckung nur hinreichend, die schädliche Verkühlung zu verhüten. Hartes Lager auf Matratzen und leichte Überdecken sind den gewöhnlichen Federbetten stets vorzuziehen. — Der Körper bedarf in jedem Klima einer Bedeckung und es ist namentlich in den Jahren des Wachsthums die Art der Bekleidung sehr wichtig. Bei der Bekleidung muſs stets die Erhaltung, Stärkung und die in so vielen Fällen nothwendige Abhärtung des Körpers berücksichtiget werden und deshalb achte man auf folgendes: 1. Je jünger die Kinder sind, desto entfernter bleibe alles von ihrem Körper, was die freie Bewegung, Ausdünstung und Entwickelung ihrer Glieder einschränken würde. Enge, die Muskeln zusammenpressende Kleider, Halsbinden und Bänder sind schädlich. Alles, womit man die Kinder kleidet, sei leicht, weit, frei und füge sich in jede Dehnung der natürlichen Beweglichkeit. Aus den angeführten Gründen sind die beinahe allgemein verbreiteten Wickelbänder zum Einfatschen der

kleinen Kinder schädlich. Wenn man ein neugeborenes Kind ohne alle Wickelbänder, bloß mit dem Hemdchen bekleidet in das Bettchen legt, so wird es im wachenden Zustande die Füße und Hände beständig bewegen und auch den Kopf und Leib nicht ruhig an einer Stelle liegen lassen. Durch diese Leibesbewegung wird der Kreislauf des Blutes, das Athmen, die Hautausdünstung, die Verdauung und somit auch die Gesundheit mächtig unterstützt. Für die Neugeborenen ist folgende Kleidung anzuempfehlen: ein leinenes Hemdchen mit weiten Ärmeln; der Unterleib und die Füße werden in Windeln und Unterlagtücher eingewickelt und mit dieser Bekleidung wird das Kind in eine hinreichend große gesteppte Baumwolldecke gehüllt und dieselbe wird mit einem breiten, locker angelegten Bande befestigt. Die Hände des Kleinen einzuwickeln ist eine schädliche Gewohnheit, denn dadurch wird die freie Bewegung derselben beeinträchtigt. Die angegebene Bekleidung hindert das Kind nicht, auch die Füße nach Willkür an den Leib anziehen zu können. 2. Man mag, besonders bei schwächlicheren Kindern einige Rücksicht auf Jahreszeit und Witterung nehmen, aber doch so wenig als möglich. Kopf und Hals können ohne Gefahr bei gesunden und nicht verzärtelten Kindern immer bloß sein. Bei den Neugebornen bekleide man im Zimmer in der ersten Zeit den Kopf mit einer leinenen oder gestrickten Haube; später lasse man ihn ohne Bedeckung. 3. Wegen der Wichtigkeit der Ausdünstung sollen alle Poren der Haut möglichst offen bleiben; Pomaden, Salben, Schminken, Puder 2c. müssen aus den Kinderstuben entfernt werden. Ein täglich durchgekämmtes Haar und eine reine Haut schmücken das Kind mehr, als alle genannten Erfindungen der Mode.

Platon. Platon, Schüler des Sokrates, Begründer der Ideenlehre (Platonismus), neben seinem philosophischen Antipoden Aristoteles die hervorragendste Geisteserscheinung des Alterthums, auch wegen seiner pädagogischen Ansichten höchst beachtenswert, wurde am 21. oder 22. Mai des Jahres 429 v. Chr. zu Athen (nach Einigen zu Ägina) geboren. Er hieß ursprünglich Aristokles, wurde aber später wegen seiner breiten Stirn und Brust „Platon" genannt. Aus einem altadeligen Geschlechte entsprossen, da sein Vater Ariston von dem König Kodrus, seine Mutter Periktione dagegen von dem Gesetzgeber Solon abstammte, erhielt er eine äußerst sorgfältige Erziehung. Sein erster Lehrer war der Grammatiker Dionysius aus Athen, bei dem er den Elementarunterricht genoss. In der Musik wurde er theoretisch und praktisch von Drakon und Metellus aus Agrigent unterrichtet. In der Gymnastik war Ariston von Argos sein Lehrer, bei dem er sich eine so große körperliche Gewandtheit erwarb, dass er in den isthmischen und pythischen Spielen um den Preis rang. In seiner Jugend hatte er eine besondere Vorliebe zur Poesie, auf deren Gebiete er sich auch wirklich versuchte, indem er epische Gedichte, Dithyramben, Oden und Tragödien dichtete.

Als er jedoch in seinem zwanzigsten Lebensjahre Sokrates kennen lernte, gab er die Absicht, Dichter oder Staatsmann zu werden, auf, um sich ganz der Philosophie zu widmen. Es wird erzählt, dass Sokrates nachts bevor er Platon kennen lernte, geträumt habe, wie ein junger Schwan vom Altar des Eros in der Akademie in seinen Schoß sich herabgelassen habe und von da mit herrlichem Gesange zum Himmel emporgeflogen sei; als nun Sokrates am folgenden Tage Platon erblickte, soll er begeistert ausgerufen haben: „Seht den akademischen Schwan!“ Acht Jahre pflegte Platon den veredelnden Umgang mit Sokrates, bis er sich nach dem Tode seines Meisters nach Megara begab, wo er mit Euklides, dem Haupte der megarischen Philosophenschule und ebenfalls einem Schüler des Sokrates zusammentraf. Von da begab er sich nach Cyrene, einer griechischen Pflanzstadt Africa's, wo er mit dem Mathematiker Theodorus zusammentraf und durch den Umgang mit ihm sowie mit Archytas von Tarent die bildende Kraft der Mathematik und die Nothwendigkeit derselben für das Studium der Philosophie kennen lernte, so dass er seinem philosophischen Hörsaale die Inschrift gab: „Keiner darf hier eintreten, der sich nicht eine geometrische Bildung erworben hat.“ Auch nach Ägypten, dem Lande der priesterlichen Weisheit, zog ihn sein Wissenstrieb hin und nur ein damals ausgebrochener Krieg hielt ihn von Syrien und Persien ab. Nachdem er noch Syracus besucht hatte, wo er mit Dion, dem Schwager des älteren Dionysios Freundschaft schloss, kehrte er im vierzigsten Lebensjahre nach Athen zurück, wo er in der sogenannten Akademie, einem Gymnasium außerhalb der Stadt, in einem Kreise begeisterter Anhänger, unter denen sich selbst Frauen in Männertracht befunden haben sollen, in stiller Zurückgezogenheit Philosophie lehrte. Zweimal besuchte er noch auf Dion's Einladung Syracus. Er starb im 81. Lebensjahre 348 v. Chr., mitten unter den Freuden eines Hochzeitsgelages sanft entschlummernd.

Von Platon ist eine große Anzahl von Schriften auf uns gekommen, die entsprechend der dialectischen Lehrmethode seines Meisters in dialogischer Weise abgefasst sind; freilich wurden mehrere von den 44 überlieferten Dialogen von neueren Forschern (Ast, Schleiermacher, Socher) mit Recht Platon abgesprochen. In seinen Jugenddialogen stellt Platon seine Lehren nicht systematisch auf, sondern in Fragen und Antworten, durch die er die betreffende Person des Dialogs zur Erkenntnis der Wahrheit und zum Begreifen seines philosophischen Systems anzuleiten suchte. Hierher gehört eine Reihe von Dialogen, in denen ethische Begriffe untersucht werden, wobei gegenüber der oberflächlichen Auffassung der Sophisten die genaue Untersuchung eines Gegenstandes betont wird, die von der Feststellung eines Begriffes ausgehen müsse. So handelt der Dialog „Euthyphron“ von der Frömmigkeit, „Protagoras“ von der Tugend, „Gorgias“ von der Gerechtigkeit, „Laches“ von der Tapferkeit u. s. f. In einer zweiten Reihe von Dialogen, die bereits dem gereifteren Alter Platon's angehören, ist ein wesentlicher Fortschritt unverkennbar, insofern jene sokratische Lehrmethode, die den Keim der platonischen Philosophie enthält, nunmehr zur Ideenlehre sich entwickelt. Hierher gehören die Dialoge Theaitet, Sophistes, Politikos und Parmenides. Eigentlich systematisch wissenschaftliche Darstellungen aus dem Gebiete der Ethik und Physik finden wir im Phaedrus, Symposion, Phaedon, Timaeus, besonders in der Politeia und in den Nomoi (Gesetzen), die uns die Philosophie darstellen, wie sie aus dem vollständig gereiften Geiste Platons hervorgieng. Die beiden zuletzt genannten Schriften sind auch für die Pädagogik von der größten Wichtigkeit.

Wie die Zahl den Mittelpunkt der pythagoräischen Philosophie bildet, so die Ideenlehre den Schwerpunkt der platonischen. Die platonische Idee ist keineswegs bloß ein abstracter Begriff, der resultiert, nachdem man die empirisch gegebenen Qualitäten

der sinnlichen Dinge von der Verflechtung mit ihrem Gegentheile loslöst, sondern sie ist etwas Reales, insofern sie den wirklichen Erscheinungen der Dinge gleichsam als Urbild zugrunde liegt, hinter welchem die Wirklichkeit allerdings zurückgeblieben ist. Dieser Ideen gibt es unendlich viele, indem jede Classe von Dingen das Abbild einer gewissen Idee ist. Die höchste Idee ist die Idee des Guten, die Quelle aller Ideen, und die Ideen der Gottheit als des Weltbildners, der beim Schöpfungswerk ein möglichst vollkommenes Abbild dieser Uridee beabsichtigte. Gegenüber den Ideen als dem Seienden nimmt Platon die Materie an, welche das Nichtseiende, Veränderliche, Flüchtige repräsentiert. Die Seele muss darnach trachten, sich vom Materiellen loszusagen und sich der Idee zuzuwenden. Die Anregung zur Ideenerzeugung erfolgt auf dem Wege der Dialektik. Die Idee des Guten hat Gott seinem Schöpfungsplane gemäß dem Menschen eingepflanzt; an ihm liegt es nun, dieselbe zur Herrschaft über das mit dem Körper verbundene Materielle zu bringen, d. h. die Leidenschaften durch die Zügel der Vernunft im Zaume zu halten. Gleichwie Platon drei Grundvermögen der Seele unterscheidet, ein göttliches und ein sterbliches, Vernunft und Begierde, die durch den Muth in das richtige Verhältnis zu einander gebracht werden, so unterscheidet er auch drei Erscheinungsformen der einen Tugend. Die Tugend der Vernunft ist die Weisheit, welche als das Erkenntnisvermögen des jeweilig Guten hingestellt wird. Die Tugend der Begierde ist die Mäßigkeit, welche das Begehrungsvermögen im Einklange mit der Vernunft zu beherrschen weiß. Die Tapferkeit endlich, die Tugend des Muthes, kommt der Vernunft im Kampfe gegen die Lust und Unlust, Begierde und Furcht zuhilfe. Alle drei genannten Tugenden umfasst die Gerechtigkeit; keine Handlung kann tugendhaft sein, wenn sie nicht gerecht ist, d. h. wenn nicht jene drei Seelenvermögen im harmonischen Zusammenwirken ihre Pflicht erfüllen. So gelangen wir zu jener im Alterthume üblichen Viertheilung der Tugend in die σοφία — Weisheit, — σωφροσύνη — Mäßigkeit — ἀνδρία — Tapferkeit und δικαιοσύνη — Gerechtigkeit.

Von diesen psychologischen und ethischen Ansichten geht Platon bei der wissenschaftlichen Darlegung seiner Erziehungsansichten aus, wie sie sich in den Werken „Von dem Staate" und „Von den Gesetzen" findet. Als den Zweck aller Erziehung stellt er die Tugend hin, die den Menschen in den Stand setzt, ein vollkommener Bürger zu werden, der gerecht zu regieren und zu gehorchen weiß. So ist also die platonische Pädagogik im Wesentlichen eine Staatspädagogik. Der Staat ist, wie der einzelne Mensch ein moralisches Wesen, durch welches die Idee des Guten zur Erscheinung gebracht werden soll. Daher ist auch eine gewisse Analogie zwischen dem Staate und dem einzelnen Menschen nicht zu verkennen, insofern auch der Staat jene drei Tugenden der Vernunft, der Begierde und des Muthes zur Erscheinung bringen muss. Die Weisheit des Staates wird repräsentirt durch die Herrscher oder Philosophen, denen zugleich die Gesetzgebung zukommt. Der sinnlichen Begierde entspricht der Stand der Handwerker, der für die menschlichen Leibesbedürfnisse Sorge zu tragen hat. Dem Muthe entspricht der Stand der Krieger, dem die Vertheidigung des Gemeinwesens gegen etwaige Feinde obliegt.

Gleichwie in der Seele des Menschen jene drei Vermögen harmonieren müssen, damit ein gerechtes Handeln zustande komme, so resultiert auch im Staate die Gerechtigkeit aus der Eintracht jener drei Stände, in denen die erwähnten drei Tugenden verkörpert sind. Hiefür muss der Staat Sorge tragen auf dem Wege der Gesetzgebung, die hauptsächlich die Erziehung und den Unterricht betrifft, als die Grundlage des Staates und das Hauptmittel, im Staate und durch den Staat zur Tugend zu führen; denn ohne die rechte Erziehung der Bürger sind die besten Gesetze

wirkungslos. Hierin folgt Platon der dorisch-aristokratischen Anschauung vom Staate, die einen Stand von Lehrern und Erziehern nicht kennt, sondern diese aus den besten Bürgern nimmt, denen an sich schon die Unterweisung der Jugend zukommt.

Erziehung nennt Platon die „Leitung und Führung der Jugend zu der von dem Gesetze vorgeschriebenen und von den ältesten und trefflichsten Männern gutgeheißenen Lebensweise, die als solche in der Jugend Gesinnungen erzeugt, welche von ihr, wenn sie erwachsen ist, gebilligt werden können, indem sie einsieht, daß sie, noch ehe ihre Vernunft gebildet war, dasjenige zu hassen und zu lieben gewöhnt worden ist, was sie hassen und lieben soll." Freilich treten der Realisierung dieser Erziehungsidee von Seiten des Körpers Hindernisse entgegen. Ein vorzügliches und naturgemäßes Mittel zur Beseitigung dieser Hindernisse ist die gleichmäßige Bewegung des Körpers und der Seele d. h. die Gymnastik und musische Bildung. Erstere erhät die Gesundheit, Stärke und Schönheit des Körpers, letztere bewirkt die Harmonie der Seelenkräfte und hiemit den Zustand der Gerechtigkeit. Beide sind wieder nur eine Vorbereitung zur höchsten Wissenschaft, zur Dialektik oder Philosophie, welche mit Hilfe der Arithmetik, Geometrie und Astronomie den Geist zur Erkenntnis des Wesens aller Dinge, zur Idee des Guten hinlenkt.

Die Erziehung beginnt schon — so zu sagen — vor der Geburt insofern schon auf den ersten Keim des Menschen eingewirkt werden kann, daher der platonische Idealstaat auch für die Verheiratung und Kindererzeugung Sorge trifft. Eine aus reiner Liebe, nicht aus unlauteren Motiven hervorgegangene Ehe wird verlangt. „Nur solche Jünglinge und Jungfrauen," sagt Platon, „sollen sich mit einander verheiraten und Kinder zeugen, die durch körperliche und geistige Bildung möglichst schön und gut geworden sind und durch Neigung und Alter zu einander passen." Die passendste Zeit zur Zeugung von Kindern ist beim Manne die vom 30. bis 55., beim Weibe vom 20. bis 40. Lebensjahre. Gleich nach der Geburt muss das Kind der strengsten Sorgfalt der Mutter anvertraut werden, die seinen Geist wecken und die Lernlust anregen soll. Dies geschieht auf dem Wege des Spielens und solcher Mythen- und Märchenerzählungen, die zugleich dem Kinde die richtige Vorstellung von Gott als dem Inbegriffe und der Ursache alles Guten beizubringen geeignet sind. Mit dem Beginne des siebenten Lebensjahres übernimmt der Staat die Pflichten und Rechte der Eltern; zugleich erfolgt eine Trennung beider Geschlechter. Bis zum zehnten Jahre wird der Knabe hauptsächlich in der Gymnastik unterrichtet, welche in Ringen und Tanz zerfällt und mit kriegerischen Übungen verbunden ist. Mit dem zehnten Jahre beginnt die musische Bildung u. zw. zunächst der Unterricht im Lesen und Schreiben als der Grundlage des gesammten grammatischen Unterrichts. Darauf kommt der Unterricht in der eigentlichen Musik, als einem durchaus nothwendigen Erziehungs- und Unterrichtsgegenstande, dessen Zweck nicht das Vergnügen, sondern die Nachahmung des Guten und Schönen ist, wobei besonders darauf zu sehen ist, dass man sich nur der Nachahmung des Edlen befleißige. Ausgeschlossen ist daher die klagende Tonart, da sie zur Weichheit und Trägheit stimmt, dagegen sind zu empfehlen die dorische und phrygische Harmonie, welche die würdevolle Ruhe und friedliche Thätigkeit des Mannes nachahmen. So ist die Musik die wahre Grundlage der Erziehung, indem sie insbesondere mit Hilfe des Zeitmaßes und des Wohlklanges am meisten in das Innere der Seele eindringt, und indem sie durch ihre Harmonie jenen, der sich ihr hingibt, zur Wohlanständigkeit hinführt und den Sinn für das Schöne bei ihm schärft. Noch mehr wird die Wirkung der Musik gesteigert, wenn sich der Tanz mit ihr verbindet. Sowie durch die Gymnastik das Gleichgewicht der körperlichen Kräfte, so soll durch die Musik jenes der seelischen

Kräfte erzeugt werden. Die Musik gipfelt in dem Gesange, in welchem zu den beiden Elementen derselben, Rhythmus und Harmonie, noch der Wortlaut des Textes hinzutritt. Durch Berücksichtigung des letzteren werden auch die redenden Künste in das Bereich der musischen Bildung hineingezogen. Zwischen gymnastischer und musischer Bildung soll das richtige Maßverhältnis bestehen, indem das Übergewicht der ersteren zur unbändigen Wildheit, der späteren Rauflust der Athleten, das Übermaß der letzteren zu unmännlicher Weichlichkeit hinführt.

Mit dem 16. Jahre beginnt der Unterricht in den mathematischen Wissenschaften — Arithmetik, Astronomie, Geometrie — als dem letzten Vorstudium zur höchsten Wissenschaft, der Dialektik. Die Ausbildung zum Kriegsdienste erfolgt natürlich gleichzeitig und parallel mit den wissenschaftlichen Studien, zumal die militärische Bildung mit den mathematischen Wissenschaften auf das Engste zusammenhängt. Der Arithmetik räumt Platon wie Pythagoras einen hervorragenden Platz im Systeme der Wissenschaften ein; auch bei ihm ist es die Zahl, die den Menschen zur Erkenntnis des Wesens der Dinge führt, und ihn von der sinnlichen Erscheinungswelt zur Idee des Guten und der Wahrheit hinleitet. Auch die Geometrie hat eine höhere Bedeutung, als diejenige ist, die sie für Krieger, Baukünstler, Handelsleute und dergleichen Professionisten hat; sie ist im höheren Sinne ein „Ziehmittel der Seele zum immerwährenden Sein und eine Vorschule für einen wissenschaftlichen Kopf, um die Seelenthätigkeiten nach dem Überirdischen zu richten, welche wir jetzt ungebührender Weise nur auf das Irdische halten.“ Die Astronomie, welche sich mit den Bewegungen der Himmelskörper beschäftigt und uns ein von Gott nach genauen Zahlenverhältnissen geschaffenes bewegliches Bild des Ewigen zeigt, ist gleichfalls nicht bloß ein Erfordernis für die Kriegskunst, Schifffahrt, Agricultur, sondern bildet auch die Grundlage der Zeiteintheilung und hebt den Geist zum Übersinnlichen der Idee empor.

Der Dichtkunst, die in Griechenland bei der Jugendbildung sehr in Betracht kommt, räumt Platon nur einen geringen Einfluss auf die Erziehung ein. Nicht alle dichterischen Producte finden in seinem Staate Aufnahme, sondern nur Hymnen auf Götter und Loblieder auf gute Menschen. Die epische und dramatische Dichtkunst, sogar Homer und Hesiod, sollen aus dem Staate verbannt werden, weil sie die Gemüther aufregen und unwürdige Vorstellungen von den Göttern verbreiten.

Ein besonderer Fleiß muss auf das Ziel aller wissenschaftlichen Studien, auf die Philosophie beziehungsweise Dialectik verwendet werden. Ihr erhabenes Object ist die Idee des Guten, die zugleich das Ziel aller Erziehung ist. So hat Platon eine wissenschaftliche Behandlung der Pädagogik angebahnt, indem er sie mit den aus anderen Wissenschaften gewonnenen Resultaten in Verbindung setzt. In der Philosophie, welche uns auf dem Wege der Vernunft in das Wesen und die inneren Verhältnisse einführt, begegnen sich Dialectiker und Staatsmann. Denn dass Platon diese höchste Wissenschaft dem Staatsmann ganz besonders zur Pflicht macht, zeigt der bekannte Ausspruch (V. 473.), „daß nur, wenn die Philosophen Herrscher würden, oder die gegenwärtigen Herrscher wahrhaft und gründlich philosophierten, dem Staate zu seinem Ziele verholfen werden könne.“ Diese Worte werfen zugleich ein grelles Streiflicht auf die aristokratische Tendenz des platonischen Staates.

Die Mädchen, welche nach Ablauf des sechsten Lebensjahres von den Knaben getrennt werden, müssen gleichfalls eine gymnastische und musische Bildung erhalten, wenngleich sie zur Verwaltung des Staates nicht direct berufen sind. Von den Herrscherinnen verlangt Platon sogar philosophische Bildung, weil sie die innigsten Genossen der Männer beim Unterrichte, in der Kindererzeugung und in der Obhut über die übrigen Bürger sein sollen.

Schließlich wäre noch die Andragogik oder Männerbildung zu besprechen. Entsprechend der Vernunft, dem Muthe und dem sinnlichen Begehren unterscheidet Platon den Stand der Gesetzgeber und Herrscher, der Krieger und der Handwerker. In Übereinstimmung mit der aristokratischen Tendenz seines Staatsideals schließt er den dritten Stand von der Bildung aus und behandelt ihn nur ganz flüchtig, während er der Heranbildung der beiden anderen Stände eine ganz besondere Sorgfalt zuwendet. Nach Ablauf des zwanzigsten Jahres wird eine Auswahl derjenigen vorgenommen, welche befähigt sind, dereinst zu herrschen. Es werden ihnen nunmehr die Wissenschaften in systematischer Gliederung und vernunftgemäßer Begründung vorgetragen. Nach einem fünfjährigen Studium der Dialectik sollen sie dann von der Höhe der Idee in das Staatsgetriebe hinabsteigen. Wenn sie nun so das 50. Jahr erreicht und sich in jeder Beziehung bewährt haben, lasse man jetzt das Auge ihres Geistes auf das richten, was Allem sein Licht verleiht, man lasse sie das Gute an sich schauen. So gebildete Männer sind zunächst zu Herrschern und Gesetzgebern berufen. Für den Krieger- oder Wächterstand ist eine gewisse natürliche Anlage nothwendig; er muss tapfer und feurig, trotzig gegen die Feinde und sanft gegen die Mitbürger sein; er darf nie nach seiner eigenen Laune handeln, sondern muss im Interesse des Gemeinwohles seine Freiheit opfern. Die Heranbildung zum Kriegerstande geschieht besonders auf dem Wege der Gymnastik und der körperlichen Abhärtung.

Überblicken wir nochmals die Erziehungsansichten Platon's, so müssen wir zugestehen, dass dieselben trotz ihrer Großartigkeit an einer gewissen Einseitigkeit leiden; einseitig ist der Grundcharakter des platonischen Staates, der den einzelnen Menschen im Staate gänzlich aufgehen läßt, indem er jegliches Privatinteresse im allgemeinen Wohle verschwinden macht und jegliches Familienleben zerstört, wenn er auch von den Kindern Dankbarkeit und Ehrfurcht gegen die Eltern verlangt, denen sie Dasein und Erziehung verdanken. Andererseits verfährt der platonische Staat gegen gewisse Menschen in einer Weise, die wir vom Standpunkte des Christenthums durchaus nicht billigen können; schlechtgeborene oder kranke Kinder finden in seinem Staate weder Aufnahme noch Pflege.

„Platons epochemachende Geistesthat, die auch der Pädagogik zugute kommt, besteht darin, die Idee als das Beharrliche der fließenden Erscheinungswelt gegenübergestellt und als den Ausdruck des wahrhaft Seienden erkannt zu haben. Dadurch kamen die allgemeinen Begriffe zu Ehren, welche Licht und Ordnung in die einzelnen Untersuchungsgebiete des menschlichen Nachdenkens brachten. Der Irrthum des Platonismus fängt erst an, wenn man beginnt, das Allgemeine (s. d.) von dem Besonderen zu trennen und ihm eine gewisse eigenthümliche Existenz zuzuschreiben, als ob das Schöne, Gute, Wahre nicht bloß an Dingen, Menschen, Sätzen vorkomme, sondern auch abgesehen hievon ein eigenes Dasein führte. So entstand allmählich „jene Hierarchie der Begriffe, in welcher je der inhaltsleerste am höchsten gestellt wurde. Die Abstraction wurde die Himmelsleiter, auf welcher der Philosoph zur Gewissheit emporstieg. Je weiter von den Thatsachen, desto näher glaubte er der Wahrheit zu sein." F. A. Lange.

Literatur: Ast, „Platons Leben und Schriften." C. Fr. Hermann „Geschichte und System der platonischen Philosophie." Susemihl, „Genetische Entwickelung der platonischen Philosophie." Alex. Kapp, „Platon's Erziehungslehren, als Pädagogik für den Einzelnen und als Staatspädagogik." Schleiermacher's Übersetzung der Werke Platons. Müller's Uebersetzung der platonischen Schriften mit Einleitung von Steinhart. Deuschle' und Cron' Übersetzung der platonischen Dialoge. Vollgardsen, „Platons Idee des persönlichen Geistes und seine Lehren über Erziehung." Wiese, „die pädagogischen Grundsätze in Platon's Republik." Überdies vergleiche man die betreffenden Partien in der Geschichte der griechischen Philosophie von Zeller, Hegel und Ritter.

Plutarch. Plutarch, griechischer Erziehungsschriftsteller und Lehrer der Philosophie in Rom, wurde geboren um 50 v. Chr. zu Chäronea in Böotien. Schon früh kam er nach Athen, wo er in der griechischen Wissenschaft und Literatur unterrichtet wurde; später machte er ausgedehnte Reisen, deren Ziel Rom war, wo er sich niederließ und durch eifriges Studium der griechischen und römischen Literatur und im Umgange mit Favorinus und anderen Gelehrten für das antike Alterthum jene Begeisterung fasste, die aus allen seinen Schriften hervorleuchtet. Der Kaiser Trajanus soll ihn mit der consularischen Würde beschenkt haben, und Kaiser Hadrianus, sein Freund und Schüler, ernannte ihn zum Statthalter in Griechenland, wo er 120 n. Chr. starb.

Plutarch hatte ein ausgedehntes Wissen, das sich fast über alle Gebiete des geistigen Lebens der Griechen und Römer erstreckte. In Übereinstimmung damit wird berichtet, dass er gegen 300 philosophische und historische Schriften hinterlassen habe. Den einheitlichen Mittelpunkt dieses seines umfangreichen Wissens bildet die Philosophie und zwar die platonische Philosophie, die wegen ihres tiefen ethischen Gehaltes der geistreichen Reflexion, für die Plutarch eine große Vorliebe hatte, sehr günstig war. In einer Zeit, wo der politische und sittliche Verfall Griechenland's besiegelt war, versucht er eine Reform des häuslichen und Privatlebens im engsten Anschlusse an den tief religiösen, idealen Geist Platon's, den er auf die Gesittung der Jugend wirken läßt, um sie von der Unsittlichkeit und Irreligiosität weg zur wahren Tugend und Humanität zu führen. Dass Plutarch seine aus der Betrachtung der edelsten Seite des antiken Alterthums, der Religion, gewonnenen Erziehungsgrundsätze nicht zu einem Gemeingute aller Volksclassen machte, hat seinen Grund in den nationalen Gegensätzen, die Plutarch trotz seines kosmopolitischen Standpunktes nicht beseitigen konnte. So beschränkt er denn seine Erziehungsvorschriften vorzugsweise auf diejenigen Classen, welche in jenem Gemisch römischer, griechischer und barbarischer Elemente, wie es nach dem Tode Alexander des Großen entstand, eine bevorzugte gesellschaftliche Stellung einnahmen und hiedurch zu einer höheren Bildung befähigt waren.

Seine pädagogischen Ansichten hat er in der Schrift „περὶ παίδων ἀγωγῆς", Über die Erziehung der Kinder niedergelegt. Für die Erziehung ist schon wichtig die Geburt von edlen Eltern. Wie für die Künste und Wissenschaften, so kommen auch für die Tugend drei Erziehungsfactoren in Betracht. Zunächst muss die natürliche Begabung des zu Erziehenden vorhanden sein; dann muss der Unterricht und die Gewohnheit oder Übung hinzutreten, damit sie zur Tugend werde. „Fehlt eins der genannten Stücke, so kann von einer vollkommenen Tugend nicht die Rede sein; denn natürliche Anlagen ohne Ausbildung sind blind, Ausbildung ohne natürliche Anlagen ist mangelhaft, Übung ohne beides unvollkommen. Wie beim Ackerbau zuerst das Land gut, dann der Ackermann des Geschäftes kundig und der Same gesund sein muss, so kann man die natürlichen Anlagen mit dem Boden, den Lehrer mit dem Ackermann, seine Lehren und Anweisungen mit dem Samen vergleichen." Von großer Wichtigkeit ist es, dass die Gewöhnung sehr früh eintritt, da gute oder schlechte Beispiele sich schon der frühesten Kindheit einprägen. Der Charakter des Menschen ist und bleibt eine langwierige Gewohnheit. Es möge daher die Mutter das Kind selbst nähren, damit sie es dann mit desto größerer Zuneigung aufziehe. Wenn aber die Mutter das Kind nicht selbst stillen kann, so wähle man tugendhafte Ammen, die nach Sprache und Sitten Griechinnen sind. „Denn bildsam und weich ist die Jugend; wie das Siegel in weiches Wachs eingedrückt wird, so prägt sich auch die Belehrung tief der Seele des Kindes ein". Womöglich noch sorgfältiger verfahre man bei der Auswahl des Pädagogen. „Man muss nämlich für seine Kinder einen Lehrer suchen, der durch unsträflichen Lebenswandel, durch tadellose Sitten und treffliche Erfahrungen sich auszeichnet. Denn

die Quelle und die Wurzel aller Trefflichkeit ist eine wohlgeordnete Erziehung.“ Den Eltern liegt es ob, die Tüchtigkeit der Erzieher zu prüfen und von den jeweiligen Fortschritten ihrer Söhne Kenntnis zu nehmen. — Man sehe auch darauf, dass die Knaben nur mit solchen Kindern verkehren, welche wohlgesittet sind und dabei das Griechische rein sprechen. Die Väter selbst mögen ihren Söhnen durch Vermeidung aller Fehler, in treuer Ausübung ihrer Pflichten, das beste Beispiel geben.

Was nun den Unterricht selbst betrifft, so sagt hierüber Plutarch: „Ein Knabe von guter Herkunft darf in keiner wichtigen Wissenschaft ganz unbewandert sein, sondern er muss alle durchlaufen, wenn auch nur, um einen Vorgeschmack von ihnen zu bekommen, ohne dass er es zur Vollkommenheit darin bringt; — der Philosophie aber soll er sich ganz besonders widmen. Diese ist der Hauptzweck der ganzen Erziehung.“ Zum Studium der Wissenschaften halte man die Kinder ja nicht durch Schläge an, sondern durch Vorstellungen und Ermahnungen. Andererseits soll man die Kinder nicht mit Arbeit überlasten, sondern ihnen die nöthige Erholung gewähren, „damit nicht ihre Geisteskräfte, gleichwie die Pflanze durch zu vieles Wasser ersäuft wird, durch übertriebene Anforderungen erstickt werden.“ Daneben soll man nicht die Sorge für den Leib vernachlässigen, da diese die Bedingung eines gesunden Alters ist; durch Leibesübungen soll man den Körper stärken, durch Arzneien, wenn er krank ist, heilen. — Für die Schwächen und Leiden der Seele ist die Philosophie das einzige Heilmittel. „Durch sie lernt man erkennen, was schön und hässlich, was recht und unrecht, überhaupt was zu suchen und zu meiden ist, wie man sich gegen die Götter, gegen Eltern und Greise, gegen die Gesetze, gegen Freunde und Obrigkeiten, gegen Kinder und Sclaven zu betragen habe. Das Wichtigste aber, was uns die Philosophie lehrt, ist, dass man im Glücke nicht zu sehr juble, im Unglücke nicht verzage, in sinnlichem Vergnügen nicht ausschweife und sich im Zorne mäßige. Die halte ich aber für vollkommene Menschen, die die Kunst der Politik mit der Philosophie vereinigen; sie wirken nicht nur Gemeinnütziges für die Bürger, sondern leben auch ruhig.“

Ein großes Gewicht legt Plutarch auf die Gewöhnung zur Selbstbeherrschung, so wie auf Freundlichkeit und Bescheidenheit in der Rede und überhaupt im Umgange. „Außer diesem Allem muss man die Knaben gewöhnen, die Wahrheit zu reden, weil diess das Erste und Heiligste ist; denn Lüge ist das Zeichen gemeiner Gesinnung, sie verdient den Hass eines jeden Menschen und ist selbst mittelmäßigen Sclaven nicht zu verzeihen.“

Eine besondere Umsicht erfordert die Behandlung des Jünglingsalters, dessen Fehler bei weitem größer und gefährlicher sind, als die des Knabenalters. Den sinnlichen Begierden und Leidenschaften, welche sich in diesem Alter besonders einstellen, muß man die nöthigen Schranken setzen; andererseits möge der Vater den Jüngling zu edlen Handlungen anfeuern, indem er in ihm den Trieb nach Ehre weckt, während er ihn durch Androhung von Strafe vom Laster abhält. Ferner muss man junge Leute vom Umgange mit verdorbenen Menschen abhalten; besonders zu meiden sind jene Schmeichler, deren Verlockungen zu sinnlichen Genüssen die Jugend ins Verderben stürzen. Nicht minder wie vor allzugroßer Nachgiebigkeit hat man sich vor übertriebener Strenge zu hüten. „Ich will durchaus nicht, dass die Väter rauh und hart gegen ihre Kinder seien, sie sollen vielmehr bei vielen Vergehen durch die Finger sehen und sich erinnern, dass sie auch einmal jung gewesen sind.“ Übermäßige Strenge schwächt das Vertrauen des Zöglings zum Erzieher. Oft ist es sogar gerathen, sich zu stellen, als ob man dieses oder jenes Vergehen gar nicht sähe. In anderen Fällen muss der Jüngling den väterlichen Zorn empfinden; derselbe darf jedoch nicht nachhaltig sein. „Jähzorn schickt sich für einen Vater weit eher, als der Groll. Feindseliges und unversöhnliches

Betragen gegen Kinder ist stets ein Zeichen des Hasses gegen sie.“ Diejenigen, welche für alle Ermahnungen unzugänglich sind und von den sinnlichen Genüssen nicht ablassen wollen, suche man durch die Ehe, die Begründerin eines geordneten Lebens, zu fesseln.

Als Ziel der Erziehung stellt also Plutarch den hellenischen Gedanken auf: die Gewöhnung der Kinder zur Lust an dem Schönen und zur Unlust am Häslichen. Weiterhin stellt er nur diejenigen als vollkommene Männer hin, bei denen hohe Geistesbildung mit praktischer Thätigkeit, Philosophie mit Politik Hand in Hand geht.

Noch sind Plutarchs berühmte „Lebensbeschreibungen“, die vorzüglichste seiner historischen Schriften zu erwähnen, in der er das Leben ausgezeichneter Männer Griechenland's und Rom's in der Weise beschreibt, dass ein Grieche und ein Römer neben einander betrachtet und verglichen werden. Diese Biographien und Parallelen, 44 an der Zahl, sind für die Geschichte des Alterthums von unschätzbarem Werte. Seine moralischen Schriften beziehen sich auf Sitten, Gebräuche, Einrichtungen &c. des griechischen und römischen Lebens. Andere geben Lehren für das praktische Leben, z. B.: Wie man die Dichter lesen soll, über Tugend und Laster, über Beherrschung des Zornes, über Elternliebe, das Hören. Noch andere behandeln religiöse Fragen z. B. über das Schicksal, über Isis und Osiris, oder über ägyptische Alterthümer und Apophtegmen, vom Aberglauben u. dgl. Noch andere besprechen die Lehren der älteren Philosophen, z. B. das Dämonion des Sokrates. — „Die Plutarchische Anweisung zur Erziehung der Kinder bietet uns, wie keine andere Schrift der damaligen Literatur einen concentrierten Einblick in die Familienverhältnisse, die gewohnheitsmäßige Erziehungsweise und die unter den zeitgemäß Gebildeten herrschenden Lebensanschauungen der Zeit der Antonine, einer Zeit der hochgesteigerten Civilisation, der eifrig gepflegten Nachblüte der Literatur und Kunst und des trotzdem fortschreitenden Culturverfalles.“ (Deinhardt).

Literatur: Seine philosophischen Schriften: Moralia oder Ethica im Sinne des Platonismus, herausgegeben von Dübner (1839—1842) und Hercher (1872); die historischen, namentlich „Vitae parallelae“ herausg. von Sintenis (1872—75) Döhner (1846—48), Bekker (1855—57). „Sämmtliche Werke“ herausg. von Hutten (1791—1805); Übersetzungen von Bähr, Reichardt u. A. — Plutarch's Abhandlung über die Erziehung der Kinder. Übersetzung, Einleitung und Commentar von H. Deinhardt. Wien, 1881.

Politische Erziehung ist die Erziehung durch Gesetze und Staatseinrichtungen. Sie ist öffentlich, da die Staatseinrichtungen nicht für das Individuum, sondern für die Gesammtheit der Staatsbürger berechnet sind, weshalb der eigentliche Schauplatz ihrer Wirkungen nicht der häusliche Herd, sondern das Forum ist. Der Typus derselben ist die Erziehung im alten Sparta, wo die öffentlichen Einrichtungen das noch unerwachsene Kind aufnahmen, um es für die Zwecke der Gesammtheit großzuziehen. (S. spartanische Erziehung). Allein selbst in der Gegenwart, wo bei der großartigen Complication der Lebensverhältnisse die Einwirkung des Staates nur auf die Erzielung eines leidlichen Zusammenlebens der Staatsbürger, also auf äußere Rechtsverhältnisse gerichtet, im übrigen jedoch, was Gesinnung und eigentliche Moralität betrifft, das Princip der Nichteinmischung zur Richtschnur des Staates geworden ist — selbst heutzutage kann von einer politischen Erziehung gesprochen werden. Denn die Zahl der Gesetze und öffentlichen Einrichtungen ist gegenwärtig nicht nur nicht kleiner, sondern vielmehr unvergleichlich größer, als sie je war; ferner ist die Omnipotenz der Staatsgewalt und die Intensität des öffentlichen Lebens heutzutage so groß, dass sich niemand derselben entziehen kann. Der Russe, wie der Brite ist bis zu einer gewissen Linie doch nur das, wozu die Gesetze ihn machen.*) Der knechtische heimtückische Charakter, den

*) Man denke nur an die berüchtigte, dem russischen Boden eigenartig zukommende Giftpflanze des „Nihilismus“.

der Absolutismus dem geknechteten Volke aufdrückt, ist ebenso unverkennbar, wie der gerade, edle, offene Sinn, den die freien Einrichtungen eines verfassungsmäßsigen Staates dem einzelnen Staatsbürger einimpfen. Hiebei kommt es darauf an, erstens wie die Gesetze geartet sind, und zweitens, wie sie gehandhabt werden. Wenn die Gesetze und ihre Handhabung darauf angelegt sind, die Gemeinheit und Niedrigkeit in Gesinnungen und Thaten als solche zu stigmatisieren — wenn sich die öffentlichen Einrichtungen dahin vereinigen, dem Talente und der Tugend eine Gasse zu eröffnen und der Charaktergröße auch dann Kränze zu flechten, wenn sie im Kampfe mit einem grausamen Schicksal unterliegen muss; wenn sich der Große wie der Kleine vor dem Gesetze beugt: dann wird man sagen können, dass die Erziehung durch Gesetze und Staatseinrichtungen eine mächtige ist. Wenn sich dagegen in einem Staatswesen die Gesetze kunterbunt widersprechen und nur auf dem Papiere stehen oder doch von jenen, die hinlänglich stark sind, mannigfach umgangen, durchlöchert oder gar mit Füßen getreten werden können — wenn sich die öffentlichen Einrichtungen dahin vereinigen, an die Stelle der Tugend den Erfolg als Ziel der Nacheiferung und als Gegenstand der Bewunderung erscheinen zu lassen, so dass kein Verbrechen groß genug ist, um als solches zu erscheinen, wenn es nur vom Erfolge begleitet wird, wie wir dies in großen Zügen bei Beurtheilungen der s. g. hohen Politik beobachten können, wo z. B. ein Cavaignac klein, ein Napoleon groß erscheint: da kann man sagen, dass die öffentliche Erziehung darniederliege.

Unter den pädagogischen Stimmführern ist keiner mit solcher Entschiedenheit für die Allmacht der öffentlichen Erziehung eingetreten, wie Helvetius (s. d.). An verschiedenen Stellen seiner Schriften weiset er nach, dass der Mensch in seinem Handeln nur dem Interesse folge, dass es aber an den Gesetzen und öffentlichen Einrichtungen liege, welchen Gegenständen sich sein Interesse zuwende ob z. B. der Tugend oder aber der Anhäufung von Vermögen und Reichthümern. Wenn in einem Staatswesen Tugenden die höchste Ehre und die höchste Macht eintragen, wie im Zeitalter des Perikles, so wird das öffentliche Streben nach ihnen gerichtet sein. Wenn dagegen nicht die Tugend, sondern das Geld (non olet!) die Wege nach oben und nach vorwärts bahnt, so wird in einem solchen Gemeinwesen die Erlangung von Reichthümern die oberste Triebfeder werden und der Curswert der Tugend außerordentlich herabsinken. Die Ansichten Helvetius' gipfeln schließlich in dem Satze, dass „unter einer vortrefflichen Gesetzgebung die Wahnsinnigen die einzigen Lasterhaften sein würden, dass es demnach jedesmal die größere oder geringere Widersinnigkeit der Gesetze sei, welchen man in einem Lande die größere oder geringere Dummheit und Bosheit der Staatsbürger zuschreiben muss". (Vom Menschen, IX. Kap. des IV. Absch.) Denn der Gesetzgeber ist jedesmal im Stande, indem er Ansehen, Reichthümer, kurz Macht, sei es unter was immer für einem Namen an die Ausübung der Tugend knüpft, die Menschen zu derselben zu nöthigen.

Literatur: Helvetius, vom Menschen, seinen Geisteskräften und seiner Erziehung. Deutsche Ausg. von Dr. G. A. Lindner. (der pädag. Klassiker von Pichlers Witwe II. Band).

Politische Schulverfassung (politische Verfassung der deutschen Volksschulen für die k. k. österreichischen Erbländer) vom 11. August 1805, Österreichs Schulregulative in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts; jener Schulcodex, welcher unter Kaiser Franz I. auf Grund der Vorschläge Rottenhanns verfasst, den Zweck hatte, das Volksschulwesen im Sinne eines absoluten Stillstandes und einer geistigen Absperrung einzudämmen. Nach den Urhebern dieser Schulverfassung sollte die Bestimmung der „Trivialschule" dahin gehen, „die arbeitenden Volksclassen zu recht herzlich guten,

lenksamen und geschäftigen Menschen zu machen"; die Lehrerstellen am Lande sollten an einfache Handwerker übertragen werden; jede gefährliche Regung durch die Einführung rein geistlicher Aufsichtsorgane, sowie durch das unverbrüchliche Festhalten an dem vorgeschriebenen Normallehrplan, an der Normalmethode, den Normalschulbüchern, ja selbst an der Normalhandschrift ferngehalten werden. „Die nächste unmittelbare Aufsicht über jede Trivialschule und auf dem Lande auch über jede Hauptschule ist dem Ortsseelsorger anvertraut. Dieser ist nicht nur dadurch geeignet, weil der Religionsunterricht der Haupttheil der Belehrung der Volksschulen ist, sondern auch dadurch, weil der geistliche Stand vermöge seines Berufes dem Staate beim Lehramte überhaupt dienen soll, und darin vormals auch am meisten gedienet hat. Jeder Ortsseelsorger hat demnach so wie über den Religions-, also auch über den Schulunterricht, über das methodische Verfahren, über den Wandel des Schullehrers zu wachen, die Gebrechen mit sanftem Ernste zu verbessern, und bei nicht erfolgter Besserung die Anzeige an den unmittelbar höheren Aufseher zu machen. Diese unmittelbar höheren Aufseher sollen ausgezeichnete Schulmänner unter den Pfarrern, und aus diesen soll vorzüglich jeder Dechant der Aufseher über die Schulen seines Districtes sein." Die Districtsaufseher haben die gehörigen tabellarischen Notizen zu verfassen, und die ganze Übersicht dem Kreisamte, dann den Bericht über den Religions- und Schulunterricht, über das diesfällige Benehmen der Seelsorger und über die Moralität der Schullehrer dem Consistorium in abgesonderten Berichten einzusenden. „Die Kreisämter und Consistorien haben gleichen Rang in der Leitung des Schulwesens. Auch in den Hauptstädten muss ein Districts-Aufseher und zwar ein Geistlicher sein", so dass „alle weltlichen Oberaufseher aufhören müssen". Die künftig zur Volksbildung bestehenden oder zu errichtenden Lehranstalten sollen von einer dreifachen Art sein: Trivial-, Haupt- und Realschulen. Trivialschulen haben sowohl auf dem Lande als in den Städten zu bestehen, wo immer ein Pfarrbuch gehalten wird, oder sonst die Umstände es erheischen. Es ist heilsam, die Knabenschulen von den Mädchenschulen zu trennen. Nebst diesen Mädchenschulen haben in den Hauptstädten auch noch einige Mädchenschulen für gebildetere Stände zu bestehen. In jedem Kreise soll eine Hauptschule von vier Classen in's Leben treten, in welcher die Jugend zur Vorbereitung für Künste und Handwerke und für die Handlung geringerer Art einen ausführlicheren Unterricht erlange, mittelst dessen sie zugleich geschickt gemacht wird, nöthigen Falles in die Realschule oder in die Gymnasialschulen überzutreten. Normal- oder Musterhauptschulen sind in den Hauptstädten die bisherigen Normalschulen, die den übrigen zum Muster dienen sollen. Die Volksschule wurde auf das Niveau einer Armen-, oder allenfalls einer Arbeiterschule zurückgeschraubt. „Kinder der Trivialschulen gehören zu derjenigen nützlichen Classe der Menschen in Städten und auf dem Lande, welche ihren Unterhalt beinahe bloß durch Anstrengung ihrer physischen Kräfte erwerben. Da es nun allemal ein Hauptfehler der Volksbildung ist, wenn sie nicht auf das Bedürfnis der Classe, die sie bearbeitet und unterrichtet, Rücksicht nimmt, sondern jeder Classe alles Wissenswürdige angemessen glaubt, jeder Classe die nämlichen Empfindungen beibringen, und jede Classe durch die nämlichen Vorstellungen determiniren will; so ist in Trivialschulen dahin zu arbeiten, dass darin den Kindern die geoffenbarte Religion Jesu Christi gut und herzeindringlich gelehrt werde, und dass sie über die Dinge, mit welchen sie umgehen, und über die Verhältnisse, in denen sie sich befinden, die richtigen Anweisungen bekommen, um die Dinge und Verhältnisse so zu benützen, wie es die christliche Sittenlehre vorschreibt. Lesen, Schreiben und Rechnen sind außer der Religionslehre die einzigen eigentlichen Schul-Lehrgegenstände, deren sie als Mittel zu ihren Zwecken bedürfen, zu denen nur noch eine praktische Anweisung, einige Aufsätze zu machen, hinzukommen darf. Die Methode muss bei Kin-

dern überhaupt das Gedächtnis zu bilden trachten. Nur nach den Bedürfnissen der Kinder muſs man ihnen auch richtige Begriffe beibringen, und ihre Empfindungen erwecken, jedoch nur solche, welche für Menschen ihres Standes und Berufes nothwendig und nützlich sind, deren vorzüglicher Zweck Moralität ist, und die zur Erweckung derselben bei dieser Classe von Unterthanen geeignet sind. Vor allem aber soll dabei auf ihren Willen gesehen werden. Es kann aber bei dieser Menschen-Classe auf den Willen nur durch Autorität und durch Gründe, die von Autorität hergeholt sind, gewirket werden. *Die Schullehrer werden sich aller weiteren Entwickelungen, als die in dem Schul- und Methodenbuche genau vorgezeichnet werden, strenge zu enthalten haben*, und allemal nur dahin trachten, daſs das auswendig zu Lernende fest behalten, und auf einzelne Beispiele angewendet werden könne. In den Hauptschulen muſs dagegen den übereinstimmend bearbeiteten und entwickelten Seelenkräften mehr Selbstthätigkeit zugemuthet, und ein gröſserer Spielraum, sich zu äuſsern, gegeben werden. In Trivialschulen von Einem Lehrzimmer ist Ein Lehrer. Wo in mehreren Lehrzimmern Unterricht ertheilt wird, hält der Lehrer so viele *Gehülfen*, als nebst ihm für die Anzahl der Lehrzimmer erforderlich sind. In den Hauptschulen sind so viele Lehrer als Classen. Der würdigste unter denselben ist als Director zu bestimmen. An allen Volksschulen hat in der Regel ganztägiger Unterricht stattzufinden. Die Schulzeit ist auf 20wöchentliche Stunden festgesetzt; im zweiten Semester der dritten Classe steigt sie auf 25, in der vierten auf 30 Stunden. *Für die Lehramts-Candidaten einer Hauptschule* wird an der Normalschule ein *sechsmonatlicher*, für *jene einer Trivialschule* an einer Hauptschule ein *dreimonatlicher pädagogischer Curs* gehalten. Der für eine Trivialschule fähig Befundene erhält vom Schuldistricts-Aufseher ein Unterlehrer- (Gehilfen-) Zeugnis, welches er nach einjähriger Dienstleistung und Zurücklegung des 20. Lebensjahres mit Bewilligung des Schuldistricts-Aufsehers durch eine vor dem Consistorium abgelegte Prüfung in das Lehrer-Zeugnis adjustiren lassen kann." Selbst Privatunterricht darf Niemand ertheilen, der sich nicht mit dem Befähigungs-Zeugnisse auszuweisen im Stande ist. Hofmeister, Instructoren oder Gouvernanten von schlechter Aufführung und ohne Christenthum sind gar nicht zu dulden. Das Präsentationsrecht für Trivialschulen steht dem Patrone zu; den Präsentierten genehmigt das Consistorium. Nach angemessener Probezeit erhält ein solcher Lehrer das Bestätigungsdecret der politischen Landesbehörde, welches ihm gewisse Rechte sichert. „Der Lehrer, welcher seine Gehilfen selbst bezahlt, kann sie mit Genehmigung des Schuldistricts-Aufsehers aufnehmen und am Schlusse eines Schulcurses entlassen; in anderen Fällen bestimmt der Schuldistricts-Aufseher unmittelbar die Gehilfen. *Mit dem Schuldienste soll überall*, wo es thunlich ist, *der Chorregenten-* und *Meſsnerdienst* verbunden werden. Die sicheren Einkünfte von demselben, dann jene aus Stiftungen, die Bezüge vom Schulgelde und an Naturalien sind in die Congrua einzurechnen. Höhere Dotationen bleiben aufrecht; die Gemeinde treibt unter ihrer Haftung alle Gebühren für die Schullehrer ein. Ein durch Alter oder Krankheit untüchtig gewordener Lehrer kann seinen Schuldienst, mit Genehmigung des Consistoriums und Kreisamts, bedingnisweise (jedoch nicht unter der Vorbedingung einer Heirat) an einen befähigten Nachfolger abtreten. Die Schulpflicht dauert vom Antritt des 6. bis zur Vollendung des 12. Lebensjahres. Die Abhaltung eines Wiederholungs-Unterrichtes wird den Seelsorgern und Lehrern auf dem Lande zur Pflicht gemacht, jenen in Städten und Märkten, wo keine Hauptschulen bestehen, anempfohlen. Wo es thunlich ist, soll mit Mädchenschulen der Industrie-Unterricht verbunden werden." — Dieser Schulcodex, an welchem eine Reihe von 40 Jahren keine wesentliche Veränderung hervorzubringen vermochte, enthält eine mit kleinlicher Kasuistik zusammengetragene Fülle besonderer Bestimmungen über die Führung des Lehramtes, die vielfach die Angst vor dem Fortschritte und vor der Selbständigkeit

des Lehrers eingegeben hat, und ist mit den nöthigen Formularen und Tabellen ausgestattet. — Mit großer Ausführlichkeit, in nicht weniger als 44 Paragraphen werden die Eigenschaften und Pflichten des Lehrers in diesem Schulcodex vorgezeichnet — Pflichten, welche mit der damaligen schmalen Congrua der Triviallehrer von 100 fl. in einem seltsamen Contraste stehen. Der Lehrer soll die zu seinem Beruf nöthigen oder nützlichen Kenntnisse durch Lesung guter Bücher zu erweitern beflissen sein; er soll beim Unterrichte Beobachtungen anstellen und dieselben aufzeichnen, er soll sich in der Schule nicht mit fremden Dingen z. B. mit Federschneiden, Linieren u. dgl. beschäftigen. Es wird ihm nicht gestattet, die Schüler laut zusammen buchstabieren, zusammen lesen und zusammen antworten zu lassen. Er ist schuldig, bei dem Religions-Unterrichte des Katecheten mit Aufmerksamkeit gegenwärtig zu sein, und zur Aushilfe im Meßnerdienst, zu dem er gleichfalls verpflichtet ist, den er aber während der Schulzeit nicht gleichzeitig versehen kann, „sich einen verläßlichen, dazu abgerichteten Menschen halten“ (!) Sein ganzes häusliches und öffentliches Verhalten soll musterhaft sein; insbesondere soll er ein Beispiel des Gehorsams gegen Obrigkeiten geben und bei schwerer Ahndung kein verbotenes Gewerbe treiben, bei Hochzeiten und Kirchenfesten nicht musicieren und keine Schenke halten. — Dass der durch einen solchen Schulcodex geheiligte fünfzigjährige Stillstand in der Entwickelung der Volksschule, das starre Festhalten an den vorgeschriebenen Lehrbüchern und Methoden, sowie die armselige Vorbildung zum Lehrerberufe, die mit einem dreimonatlichen pädagogischen Curse abgethan war, ein Zurückbleiben Österreichs gegen die vorgeschritteneren Nachbarstaaten zur Folge haben musste, ist leicht begreiflich. Formell ist die Wirksamkeit der „politischen Schulverfassung“ noch immer nicht erloschen; ja sie besteht eigentlich neben der neuen Schulgesetzgebung in subsidiarischer Rechtskraft, da sich die Schulbehörden in gewissen Rechtsfällen noch immer auf dieselbe berufen.

Literatur: J. A. v. Helfert, Die österr. Volksschule I. und III. Bd. Prag. 1860—61. — Adolf Ficker, Bericht über österreichisches Unterrichtswesen. Wien. 1871.

Popularisierung des Wissens in Vorträgen und Schriften ist ein sehr beliebtes Bildungsmittel besonders für Erwachsene, um ihre Schulbildung weiter auszubauen und sich in den Besitz der rasch fortschreitenden Errungenschaften der Wissenschaft zu versetzen. Diese schreitet heutzutage selbst in der kurzen Spanne eines Menschenlebens so mächtig fort, dass der Einzelne nothwendigerweise zurückbleiben müsste, wenn er sich um ihren Fortschritt nicht kümmerte. Die Spectralanalyse, die Physik der Sonne, die Fortschritte der Elektrodynamik, die Lehren der neueren Biologie und Sociologie, dieses und manches Andere muss der ältere Zeitgenosse nachholen, wenn er auf der Höhe seiner Zeit stehen bleiben will. Die Popularität in Vorträgen und Schriften ist eine doppelte, eine wahre (echte) und eine falsche. Diese bietet zusammengerafftes Stückwerk und bleibt an der Oberfläche kleben — jene eröffnet dem profanen Auge Blicke in das Allerheiligste der Wissenschaft. Das Kennzeichen echter Wissenschaft besteht darin, dass sie sich popularisieren läßt. Wenn gewisse Doctrinen und Lehrgebäude in einen Wust stolzer meist fremdländischer Namen sich hüllend und mit einem schweren Rüstzeug der Gelehrsamkeit arbeitend der Popularisierung ihrer Resultate Widerstand leisten, so ist dies der beste Beweis dafür, dass sie von echter Wissenschaftlichkeit weit entfernt sind. Seit die Medicin die exacten Ergebnisse der Physik und Biologie in sich aufgenommen hat, hört sie auf, eine esotherische Kunde zu sein, und die besten ihrer Resultate lassen sich popularisieren, obwohl noch immer neun Zehntel ihrer Lehren nur dem Schulgelehrten zugänglich bleiben.

Unter den Männern, welche die moderne Popularisierung der Wissenschaft angebahnt haben, ist in erster Linie der große Chemiker Justus von Liebig zu nennen. Seine zuerst in der Augsburger „Allgemeinen Zeitung“ veröffentlichten „chemischen Briefe“ sind in dieser Hin-

sicht mustergiltig geworden und haben die bis dahin nur den Fachgelehrten zugänglichen Lehren der neueren Chemie den weitesten Kreisen erschlossen. Nach dem Vorbilde desselben haben Männer wie Schleiden, Helmholz, Tyndall, Lemcke u. A. die verschiedenen Zweige der Naturwissenschaft dem gebildeten Publicum zugänglich gemacht und heutzutage gibt es keinen Zweig der Wissenschaft und Kunst, der nicht seine populäre Literatur aufzuweisen imstande wäre. Populär zu sein in dem oben angeführten Sinne, ist das höchste Lob, das man einer wissenschaftlichen Schrift spenden kann, während man in halbvergangener Zeit die Schwerverständlichkeit als Merkmal der Gelehrtheit anzusehen gewohnt war.

Portugal ist in Bezug auf die geistige Entwickelung seines Volkes vorgeschrittener als Spanien und Italien; denn während diese Länder noch im Halbschlummer versunken waren, handelte es bereits. Die ersten Elementarschulen datieren von 1759. Die Reform des Volksschulwesens begann mit dem Gesetze von 1836, dessen Ergänzung und Modification die Gesetze von 1844 und 1850 bilden. In neuerer Zeit ist jedoch in der Schulreform Portugals ein so bedenklicher Stillstand eingetreten, daß es Gefahr läuft, seine bisher behauptete Stelle einzubüßen. — Die oberste Unterrichtsbehörde dieses Landes ist der Oberstudienrath und die Aufsicht über die Schulen wird gewöhnlich von ständigen Studiencommissarien, je einem per District, geführt, kann jedoch auch von außerordentlichen Commissionen vollzogen werden. Der Schulzwang ist eingeführt und erstreckt sich auf das Alter von 6—12 Jahren für alle Kinder, die nicht anderweitig unterrichtet werden und nicht zu weit von dem Schulorte wohnen. Die Schule ist gänzlich von der Kirche getrennt, indem der Clerus mit ihr gar nichts zu thun hat. Die Elementarschulen zerfallen in niedere und höhere. In jeder Pfarrei besteht wenigstens eine untere Elementarschule, in jedem Bezirksort eine Schule der höheren Ordnung. Die Parochien liefern den armen Kindern alles, was sie zur Schule bedürfen, selbst die zum Schulbesuch nothwendigen Kleider. Für Schüler, die das 14. Jahr überschritten haben, bestehen Abendschulen, deren Lehrer vom Staate oder von den Parochien besoldet werden. — Die Methode der Volksschule ist größtentheils die des wechselseitigen Unterrichtes. Die Ausbildung der Lehrer geschieht in fünf Seminaren, die der Lehrerinnen in dem Seminar zu Lissabon. Die Besoldungen der Lehrer sind niedrig gestellt und belaufen sich für die Schulen der ersten Stufe bis zu 840 Franken, für die der zweiten auf 1000 Franken. Die Primärlehrer sind Staatsbeamte und heißen gleich den Lehrern der Secundäranstalten Professoren. Zur Erreichung dieses Titels ist das zurückgelegte 21. Jahr und eine mündliche und schriftliche Prüfung erforderlich. Portugal hatte im Jahre 1876 im Ganzen 4510 Schulen, darunter 2798 Regierungsschulen und 1712 Privatschulen mit 198.131 Schülern. Die Gesammtausgabe des Staates für den Primärunterricht beläuft sich über 2 Millionen Gulden. Besondere Sorgfalt wird der Erbauung der Schulgebäude zugewendet. Jede Schule soll einen Schulsaal, ein Nebenzimmer, ein oder zwei Vorzimmer haben, wenn sie beiden Geschlechtern eignet. Jedem Schüler wird ein □Meter Raum zugetheilt und die Höhe des Schulzimmers beträgt mindestens 4 Meter. — Für den Secundärunterricht sorgen 21 Lyceen und noch andere selbständige Secundärschulen. An höheren Schulen besitzt Portugal die unter Don Denis gegründete Universität von Coimbra (1290), die polytechnische Schule in Porto, die Medicinalschulen von Lissabon, Porto und Funchal und den Curs für schöne Wissenschaften.

Praktische oder angewandte Pädagogik, ist die Lehre von den concreten Gestaltungen, welche die allgemeinen Principien der Erziehungswissenschaft bei ihrer Anwendung auf die besonderen Fälle des wirklichen Lebens annehmen. Diese concreten Gestaltungen des Erziehungsvorganges nach Maßgabe der Verhältnisse des Ortes, der Zeit und der Personen kann

man auch Erziehungsformen nennen. Darnach wäre die praktische Pädagogik die Lehre von den besonderen Formen der Erziehung. Sie ist als Wissenschaft nur unter der Voraussetzung möglich, daß sich die außerordentliche Mannigfaltigkeit concreter Lebensformen, in denen sich das Erziehungsgeschäft vollzieht, und welche eine Anwendung der allgemeinen pädagogischen Principien erheischen, unter der Herrschaft weniger Begriffe werde überschauen lassen. Solche leitende Begriffe sind A. Verhältnisse des Ortes, an welchem die Erziehung vor sich geht, da durch die Stätten der Erziehung dem ganzen Erziehungsprocesse ein eigenthümliches Gepräge aufgedrückt wird. Von diesem Gesichtspunkte kann man die drei Hauptformen, die Haus-, Schul- und Anstaltserziehung unterscheiden. B. Die Anzahl der Zöglinge, welche gleichzeitig erzogen werden. Darauf sondert sich die Einzelerziehung von der Massenerziehung ab. C. Die allgemeine Organisation der Erziehung. Darnach kann dieselbe von einem einzigen Forum ausgehen, oder aber zwischen mehreren erziehenden Instanzen getheilt sein; daraus ergeben sich die Formen der ungetheilten und getheilten Erziehung, wovon jene die natürliche Voraussetzung aller Erziehung, diese eine durch die Macht der Lebensverhältnisse gegebene Nothwendigkeit ist. D. Verhältnisse der Personen, von denen die Veranstaltungen zur Erziehungsanstalt ausgehen. Diese Personen können physische oder moralische sein; unter den letzteren ragen insbesondere jene hervor, denen durch ihre Ausdehnung über ganze Territorien des Staates und über einen größeren Kreis von Individuen das Merkmal der Öffentlichkeit zukommt, also der Staat selbst, der Kreis, Bezirk, die Gemeinde, die Kirche u. dgl. Daraus ergibt sich der Gegensatz der privaten und öffentlichen Erziehung. — Die Hauserziehung stützt sich auf das natürliche Verhältnis der Abstammung, sie ist die erste, nothwendigste und wichtigste; so wichtig, dass die Reformatoren der Schule, wie ein Comenius und Pestalozzi, in ihr die Urform aller Erziehung erblickt haben, nach welcher sich selbst die Schulerziehung einzurichten hätte. Die Schulerziehung schließt sich an die Hauserziehung an, ohne dieselbe ersetzen zu wollen, indem sie sich vielmehr während der Schulzeit des Menschen in dessen Erziehung mit dem Hause theilt. Sie kennzeichnet sich dadurch, dass sie sich vorzugsweise des Unterrichts als Erziehungsmittels bedient und sich daher als mittelbare und getheilte Erziehung darstellt. Da die meisten Eltern nicht die Fähigkeit haben, ihren Kindern das erforderliche Maß von Kenntnissen und die nöthige Grundlage der Charakterbildung zu verschaffen, auch wohl, wenn sie es könnten, durch ihre Berufsarbeiten daran gehindert sind: hat sich frühzeitig das Bedürfnis nach Gründung von Schulen fühlbar gemacht. — Die Anstalts- (Instituts-) Erziehung vereinigt die Einrichtung des Hauses und der Schule in sich und stellt sich in dieser Hinsicht als die intensivste (kräftigste) Erziehungsform heraus. Da ihr jedoch die natürlichen Familienbande fehlen, so beruht sie auf einer Fiction, d. i. auf gemachten Verhältnissen, und kann nur bei einer besonders günstigen Organisation von dem vollen Erfolge begleitet sein. Die Hauserziehung ist vorwiegend private Einzelerziehung; die Schulerziehung ist gewöhnlich öffentliche Massenerziehung, die Anstaltserziehung ist vorzugsweise private Massenerziehung. Der Zusammenhang dieser Hauptformen ergibt sich aus folgender Darstellung der

Erziehungsformen:

Erziehung.

Einzel- | Massen-E.

priv. | öffentl. | priv. | öffentl.

Haus- | — | Anstalt- | Schul-E.

Das Nähere über die verschiedenen Formen der Erziehung ist bei den betreffenden Artikeln nachzusehen.

Preußens Volksschulwesen. Geschichte. Wie anderwärts lassen sich auch auf dem Territorium des allmählich heranwachsenden preußischen Staates die Anfänge der Volksschule erst nach der Reformation erkennen. Kurfürst Joachim II. von Brandenburg, welcher im Jahre 1539 zum Protestantismus übertrat, gab schon im nachfolgenden Jahre (1540) im Einvernehmen mit Luther, Melanchton und Bugenhagen eine Kirchenordnung heraus, in welcher es heißt: „Will man das christliche Wesen reformieren, erhalten und ein beständig Regiment, Ordnung und Gottesdienst errichten, so muss man's mit der Jugend anfahen." Diese Kirchenordnung setzt zwar das Vorhandensein von „Schulen", „Schulmeistern" und „Schulgebäuden" voraus; doch sind es nur die auf mittelalterliche Weise eingerichteten Stadtschulen, keineswegs aber Dorfschulen, die hier gemeint sind. — Den ersten Schritt zur Anbahnung eines Volksschulwesens in Preußen führte der Nachfolger Joachims, Kurfürst Johann Georg von Brandenburg aus, und zwar durch die im Jahre 1573 herausgegebene Visitations- und Consistorialordnung, durch welche die Errichtung von Küsterschulen auf den Dörfern eingeleitet, und angeordnet wurde, „dass die Obrigkeiten jedes Orts die Schulen ordentlich und nothdürftig bauen, auch die Pfarrer und Prediger öffentlich verkündigen und vermahnen sollen, dass ein Jeder seine Kinder, sobald sie nur alters halben dazu tüchtig, in die Schulen, den gottlosen Müßigang zu vermeiden schicken und sie in Gottesfurcht und in guter Disciplin erziehen lassen sollen. Und sollen die Schulmeister und ihre Gehülfen nicht nach Gunst, sondern nach ihrer Geschicklichkeit mit einhelligem Rathe und Bewilligung der Pfarrer und Räthe in Städten angenommen und angewiesen werden." — Ferner wurde verordnet, die Jugend solle je nach ihren Kenntnissen in Classen getheilt, nach Fleiß und Fortschritten alle 2 Monate lociert und alle Monate durch den Pfarrer in Begleitung zweier Gemeinderäthe geprüft werden. Auch wird die Errichtung von „Jungfrauenschulen" darin empfohlen. Indem der Kurfürst erklärte, „durch diese Visitations- und Consistorialordnung die ganze Schulsache in seine Hand, d. h. in seinen Schutz, seine Aufsicht und Leitung nehmen zu wollen," wurde die Schule zum erstenmale zum Gegenstande staatlicher Fürsorge gemacht; doch treten die auf diesem Wege entstandenen Schulen immer nur sporadisch in einzelnen Orten, immer nur armselig und im Anschlusse an die Kirche auf. — Innerhalb der katholischen Welt waren es die Jesuiten (s. d.), die sich seit der Gründung des Ordens (1534) Verdienste um das Schulwesen sammelten, so dass sie sich rühmen konnten, im Brandenburgischen binnen kurzer Zeit mehr als 400 Kinder zur katholischen Kirche zurückgeführt zu haben. — Der dreißigjährige Krieg mit seinen Gräueln und seiner Verwüstung unterbrach diese schwachen Anläufe zur Gründung allgemeiner Landschulen in Norddeutschland; doch wurde sie alsbald nach wiederhergestelltem Frieden in der Form von Schulordnungen und Edicten der Landesherrn mit erneuerter Kraft aufgenommen. Schon der große Kurfürst Friedrich Wilhelm von Brandenburg (1640—1688) fieng an, ungeachtet der großen politischen Aufgaben, die er zu lösen hatte, sich mit dem niederen und höheren Schulwesen zu befassen, und verordnete in einer im Jahre 1662 herausgegebenen Kirchenordnung, dass die Kirchen und Gemeinden allen Fleiß anwenden sollten, dass hin und wieder sowohl in Dörfern, als auch in Flecken und Städten wohlbestellte Schulen angeordnet würden. Und im Jahre 1687 gab er die erste eigentliche „Schulordnung" für das Herzogthum Cleve und die Grafschaft Mark heraus, in welcher bestimmt wird: „die von Altersher sowohl in den Kirchspielen, als auch in Städten fundierten und hergebrachten Schulen sollen mit Fleiß erhalten und mit frommen und fleißigen

evangelisch-lutherischen Schulmeistern bestellt, die Neben- und Winkelschulen aber nicht gestattet werden. Die Lehrer sollen die Kinder zur Gottesfurcht erziehen und selbst mit gutem Beispiel vorangehen." Und in demselben Jahre wurde in Wesel sogar unter dem Namen „Contubernium" eine Art Landschullehrerseminar in Angriff genommen. — Der erste preußische König Friedrich I. (1688—1713) that nur wenig für die eigentliche Volksschule, indem er sein Augenmerk mehr auf das höhere Schulwesen richtete. Durch die Gründung der Universität Halle und der Akademie der Wissenschaften in Berlin, suchte er die Bildung seiner Zeit zu heben. In seine Regierung fällt auch die Wirksamkeit des um das Schulwesen hochverdienten H. A. Francke (s. d.), welcher an die Stelle der primitiven Küsterschule die deutsche Bürgerschule zu setzen bemüht war. Unter den von ihm begründeten Anstalten in Halle finden wir auch ein Lehrerseminar, aus welchem schon im Jahre 1705 nicht weniger als 75 Lehrer hervorgiengen. Die Begründung eines eigentlichen Lehrerstandes ist aber eine Frucht des achtzehnten Jahrhunderts und ein Verdienst der Regierungen Friedrich Wilhelm I. und Friedrichs II., des Großen. Der erstere mit seinem praktischen, auf das Nützliche gerichteten Sinne — „ein accurater Rechenmeister" war ihm lieber als „alle Schreibmeister" — hat das niedere Schulwesen in hohem Grade gefördert. Bei 2000 Elementarschulen sind durch ihn ins Leben gerufen worden; die allgemeine Schulpflichtigkeit wurde durch ihn zum erstenmal in ganz Deutschland proclamiert, und durch Anregung von Lehrerseminaren für eine methodische Ausbildung der Lehrer Sorge getragen. Er gab auch das erste allgemeine Schulgesetz für die ganze Monarchie (mit Ausnahme von Cleve, Mark und Ravensberg) heraus, welches im Jahre 1713 als die „Evangelisch-reformierte Inspections-, Classical-, Gymnasien- und Schulordnung" erschien. Im Jahre 1722 wurde das große Potsdamer Waisenhaus für 2500 Kinder begründet. Sogar mit der Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichtes wurde ein schüchterner Anfang gemacht, indem der König im Jahre 1715 anordnete, dass in Pommern, wo das Schulwesen am meisten zurückgeblieben war, die armen Kinder „ohne Entgeld informiert werden sollen." Um die Schwierigkeiten, die sich ihm von Seite der Gemeinden und Privaten entgegenstellten, zu überwinden, gab er im Jahre 1736 die für die Provinz Ostpreußen als Fundamentalschulgesetz geltenden „Principia regulativa" heraus und widmete zur materiellen Hebung des Landschulwesens unter dem volltönenden Namen „Mons Pietatis" (Frömmigkeitsberg) 50000 Thaler. Hiedurch wurde zum erstenmale das Diensteinkommen der Lehrer gesetzlich geregelt. — Aber noch entschiedener griff in die Gestaltung des Schulwesens der nachfolgende König Friedrich der Große (1740—1786) ein. Dieser aufgeklärte Monarch, welcher „zwischen Rom und Genf neutral bleiben will" und jeden nach seiner Façon selig werden lässt, stellte den Grundsatz auf, „die weltliche Regierung mit Kraft empor halten, jedermann Gewissensfreiheit lassen, stets König sein und nie den Priester machen." Er sprach es offen aus, dass „durch gute Gesetze und gute Verwaltung sich das Volk schon im Zaume halten lasse und dadurch ein löbliches Regiment hergestellt werden könne; der Religion bedürfe es dabei nicht." Allerdings kehrte sich, besonders in der ersten Hälfte seiner Regierung seine Aufmerksamkeit mehr der Berliner Akademie als der Volksschule zu; doch wurde die letztere keineswegs außeracht gelassen. Des Königs Absichten wurden mächtig gefördert durch die Pädagogen der Francke'schen Schule, insbesondere aber durch die Wirksamkeit Joh. Jul. Heckers, welcher in Einvernehmen mit dem Könige neben der ersten Realschule auch 1748 das „kurmärkische Küster- und Lehrerseminar" in Berlin in's Leben rief. Diese Anstalt wurde der Mittelpunkt des ganzen damaligen Volksschulwesens, indem alle Lehrerstellen mit Zöglingen desselben besetzt wurden. Kaum war der siebenjährige Krieg abgeschlossen, so erschien unter Mitwirkung Heckers das „General-Landschul-Reglement vom 12. August 1763,"

die umfassendste aller bisherigen Schulordnungen, welche bis auf die Gegenwart hinauf die Grundlage der preußischen Schulverfassung bildet. In 26 Paragraphen enthält es die wesentlichsten Bestimmungen über die Bildung der Schulgemeinde, über Schulbesuch, über Lehrer und Lehrbücher, über Prüfungen und über die Methode des Schulhaltens. „Es ist unser ernster Wille“ heißt es in demselben „dass das Schulwesen auf dem Lande in allen unseren Provinzen auf einen besseren Fuß als bisher gesetzet und verfasset werden soll, um auf die folgende Zeit in den Schulen geschicktere und bessere Unterthanen bilden und erziehen zu können. Zuvörderst wollen wir, dass alle unsere Unterthanen ihre Kinder vom 5. bis 13. oder 14. Jahre ihres Alters in die Schule schicken, bis sie nicht nur das Nöthigste vom Christenthum gefasset haben und fertig lesen und schreiben, sondern auch von dem Red und Antwort geben können, was ihnen nach den von unsern Consistoriis verordneten und approbierten Lehrbüchern beigebracht werden soll. Im Winter sollen die Kinder von 8—11 und von 1—4 Uhr täglich, im Sommer jedoch nur entweder Vormittags oder Nachmittags durch 3 Tage wöchentlich die Schule besuchen. Schulgeld soll für jedes Kind, bis es zum Lesen gebracht wird, im Winter 6, wenn es zum Lesen gekommen 9 Pfennige und wenn es schreibt und rechnet 1 Groschen wöchentlich gegeben werden; in den Sommermonaten werden dagegen nur zwei Trittheile von diesem Gelde gereicht. Es sollen auf dem Lande keine Küster und Schulmeister in's Amt angewiesen und angesetzt werden, ehe sie von den Inspectoren examiniert, im Examine tüchtig befunden und ihnen ein Zeugnis der Tüchtigkeit mitgegeben worden.“ Über die Methode des Schulhaltens finden wir Folgendes vorgezeichnet: „In der ersten Vormittagsstunde wird ein Lied gesungen, welches der Schulmeister langsam und deutlich vorsagt. Alle Monate aber wird nur ein Lied aufgegeben, damit es Große und Kleine durch das öftere Singen auswendig lernen. Nach dem Gesange wird gebetet, entweder von dem Schulmeister selbst oder von den Kindern; ein Knabe liest darauf den monatlichen Psalm, und es wird geschlossen mit dem Gebet des Herrn. Nach demselben wird ein Stück aus dem Katechismus erklärt und zwar so kurz, dass alle sechs Wochen der Katechismus zu Ende gebracht werde. In der anderen Vormittagsstunde wird das Lesen, Buchstabieren und das A B C vorgenommen. Die Lesekinder lesen aus dem Neuen Testament oder der Bibel, bald alle, bald einzeln; die Buchstabierkinder buchstabieren bald zusammen, bald einzeln, während die ersteren sich im Aufschlagen der Bibel üben, Sprüche lernen und drgl. Die A B C.-Schüler lernen in jeder Stunde zwei Buchstaben. In der dritten Vormittagsstunde wird geschrieben und buchstabiert. Der Unterricht wird mit Gebet beschlossen und so werden die Kinder in der Stille nach Hause demittieret; der Schulmeister siehet ihnen nach, damit sie nicht durch Leichtsinnigkeit und Bosheit in den Wind schlagen, was ihnen mit vieler Mühe beigebracht worden. Der Nachmittags-Unterricht wird wieder mit Gesang und Gebet angefangen und geschlossen. In der ersten Stunde wird den Kindern der Inhalt der biblischen Bücher beigebracht und abwechselnd das Lehrbüchlein zum Unterricht der Kinder auf dem Lande durchgenommen. In der anderen Nachmittagsstunde lernen die Kinder in der ersten halben Stunde ein Stück aus dem Katechismus und endlich sagt ein jeder Hause seinen Wochenspruch her. In der anderen halben Stunde lesen die Größeren, buchstabieren die Mittleren, und die Kleinen lernen die Buchstaben. In der dritten und letzten Nachmittagsstunde wird theils geschrieben, theils gerechnet: unter welcher Arbeit die Mittlern im Buchstabieren und die Kleinern im A B C geübt werden. Auf diese Weise wird die Arbeit täglich verrichtet. Die Prediger sollen die Schulen wöchentlich zweimal besuchen und allmonatlich mit ihren Schulmeistern eine Conferenz abhalten. Wer in der Beaufsichtigung der Schulen lässig ist, soll nöthigen Falles nach Befinden des Amtes entsetzt werden.“ In Folge der Gleichgiltigkeit der Bevölkerung, die sich hie und da bis zum passiven Widerstande steigerte, sowie infolge der Lehrernoth geschah es, dass dieses Schulreglement weder ganz, noch in

allen Provinzen des preußischen Reiches zur Ausführung gelangte, so dass es in manchen Gegenden mitunter recht traurig aussah. So lesen wir in einem Berichte der Neumärkischen Kammer: „Nirgends festes Gehalt, allenthalben Hirten oder Handwerker, die kaum lesen, geschweige schreiben, viel weniger Religionsunterricht ertheilen können; schlechte, oder gar keine Schulhäuser, und Ämter und Patrone, die ihr Unvermögen vorschützen. Deshalb wurde auch dem Stettiner Consistorium von dem geistlichen Departement der Wink ertheilt, die Schulverbesserung besonders auf jenen Straßen vorzunehmen, die vom Könige gewöhnlich benutzt wurden und in der Nähe jener Dörfer, wo gewöhnlich umgespannt wurde. — Einen besonderen Aufschwung nahm das katholische Schulwesen in der der Krone Preußens neugewonnenen Provinz Schlesien, wo Abt Felbiger (s. d.) in Sagan segensreich wirkte. Auf seine Anregung verordnete die königliche Kammer in Breslau 1764, dass Schullehrerseminarien angelegt werden sollten; dass zu diesem Zwecke in Zukunft jeder Pfarrer auf seine Einkünfte während des ersten Vierteljahres nach seiner Anstellung verzichte; dass sich die Pfarrer in den Schullehrerseminarien mit dem Volksschulwesen vertraut machen und so lange man noch keine Seminarien habe, die Schule zu Sagan besuchen und dort die von dem Abt Felbiger eingeführte Lehrweise studieren sollten.

Im folgenden Jahre wurde für die katholischen Schulen Schlesiens ein eigenes Reglement gegeben, und sogar die Aufhebung des Schulgeldes für arme Schulkinder genehmigt, da die Eltern das gesetzliche Schulgeld nicht aufbringen konnten. Von den damals begründeten kleinen katholischen Lehrerbildungsanstalten hat sich die im Jahre 1785 zu Breslau ins Leben gerufene zu einer vollständigen entwickelt und besteht noch jetzt. — Schlimmer stand es noch in Polnisch-Preußen, da der König noch um das Jahr 1772 schreiben konnte: „Ich habe bei meiner Durchreise durch Polnisch-Preußen observieret, dass auf dem Lande gar keine Schulanstalt vorhanden ist", so dass er sich veranlasst sah, selbst einige Schulen zu dotieren und dieselben in Ermangelung geeigneterer Individuen durch schreibkundige Invaliden versehen zu lassen, während die katholische Bevölkerung mit ihrem Bedürfnis nach Schulen auf die — Jesuiten angewiesen wurde. Für die evangelischen Schulen der westlichen Landestheile, die Grafschaft Mark und das Herzogthum Cleve, wurde im Jahre 1782 ein neues Schulreglement herausgegeben, in welchem schon höhere methodische Anforderungen an die Lehrer gestellt werden. So heißt es unter anderem darin: „Der Schulmeister gebe den Kindern Anleitung, Briefe und andere im gemeinen Leben vorkommende nützliche Aufsätze zu verfertigen, und gebe ihnen, wenn sie so weit gekommen sind, auch auf, dergleichen Ausarbeitungen zuhause zu machen." — „Es wird, sonderlich in Städten, nützlich sein, den Kindern einige Anleitung zum gemeinen Buchhalten und zur Abfassung leichter Rechnungstabellen zu geben." — „Der Lehrer soll den Kindern vorlesen und dabei keine Gelegenheit versäumen, die Beurtheilungskraft der Jugend zu schärfen und ihren Geschmack für's Wahre, Gute und Schöne zu bilden. Seltene und fremde Wörter müssen auch erklärt werden." Auch bekam Preußen im Jahre 1770 in der Person des Freih. v. Zedlitz den ersten Cultusminister. — Die Bestrebungen des Königs und der Verwaltungsorgane um Gründung von Landschulen trafen mit jener inneren Bewegung auf dem Gebiete des Unterrichts zusammen, welche theils durch die Realisten aus der Schule Francke's, theils durch die Philanthropisten aus der Schule Basedow's, theils durch einzelne aufgeklärte und edelgesinnte Männer, wie der Domherr von Rochow eingeleitet wurde. (Man sehe die betr. Art. nach). — Unter Friedrich Wilhelm II. (1786—1797) erschien im Jahre 1794 das allgemeine Landrecht, an welchem schon unter dem vorigen Könige gearbeitet worden ist, und in dessen II. Abtheilung genaue Bestimmungen über die Rechtsverhältnisse der Schulen enthalten sind; zugleich

wurde an die Spitze des gesammten Schulwesens eine Collegialbehörde, das s. g. Oberschulcollegium gestellt. Das preußische Landrecht enthält folgende wichtige Bestimmungen: „Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates, welche den Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen und Wissenschaften zur Absicht haben. Alle öffentlichen Unterrichts- und Erziehungsanstalten stehen unter der Aufsicht des Staates und müssen sich den Prüfungen und Visitationen desselben zu allen Zeiten unterwerfen. Niemandem soll wegen Verschiedenheit des Glaubensbekenntnisses der Zutritt in öffentliche Schulen versagt werden. Kinder, die in einer anderen Religion, als welche in der öffentlichen Schule gelehrt wird, nach den Gesetzen des Staates erzogen werden sollen, können dem Religionsunterrichte in derselben beizuwohnen nicht angehalten werden. Die Obrigkeit und der Geistliche müssen sich nach den vom Staate ertheilten oder genehmigten Schulordnungen richten. Wo keine Stiftungen für die gemeinen Schulen vorhanden sind, liegt die Unterhaltung der Lehrer den sämmtlichen Hausvätern jedes Ortes ohne Unterschied, ob sie Kinder haben oder nicht, und ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses ob. Gutsherrschaften auf dem Lande sind verpflichtet, ihre Unterthanen nach Nothdurft zu unterstützen. Auch die Unterhaltung der Schulgebäude und Schulmeisterwohnungen muss, als gemeine Last, von allen zu einer solchen Schule gewiesenen Einwohnern ohne Unterschied getragen werden. Jeder Einwohner, welcher den nöthigen Unterricht für seine Kinder in seinem Hause nicht besorgen kann oder will, ist schuldig, dieselben nach zurückgelegtem fünften Jahre zur Schule zu schicken. Der Schulunterricht muss so lange fortgesetzt werden, bis ein Kind, nach dem Befunde seines Seelsorgers, die einem jeden vernünftigen Menschen seines Standes nothwendigen Kenntnisse gefasst hat. Die Schulzucht darf niemals bis zu Misshandlungen, welche der Gesundheit der Kinder auch nur auf entfernte Art schädlich werden könnten, ausgedehnt werden." — Anstatt des freisinnigen Zedlitz trat der kirchlich gesinnte Wöllner an die Spitze des geistlichen und Unterrichtswesens. Es erschien das Religionsedict vom Jahre 1788, wodurch jeder Lehrer verhalten wurde, sich strenge an dasjenige zu halten, was der „Lehrbegriff" der Confession, der er angehört, vorschreibt; und bald darauf folgte ein Circular, welches der „zunehmenden Neologie bei den niederen und höheren Schulen zu steuern" sucht. Da diesen Veranstaltungen eine redliche Absicht zugrunde lag, so kann man sie wohl noch nicht als Symptome der beginnenden Reaction ansehen. Wie traurig es jedoch damals noch um das Volksschulwesen stand, geht aus dem Umstand hervor, dass man die Landschullehrer, um ihnen „eine Quelle zur Verbesserung ihrer traurigen Lage zu eröffnen", auf die Seidenzucht verwies, die ihnen jährlich 10 bis 30 Thaler abwerfen konnte, sie jedoch ihrem eigentlichen Berufe entfremdete.

Mit der Regierung Friedrich Wilhelms III. (1797—1840) gieng in Preußen das Volksschulwesen, wie das Staatswesen überhaupt einer bedeutungsvollen Umgestaltung entgegen. Die Weltgeschichte lehrt, dass innere Reformen mit äußeren Umwälzungen sehr oft Hand in Hand gehen, und dass die Tage schicksalsvoller Bedrängnisse nicht selten die Geburt großer Ideen zeitigen. Die Tage der größten politischen Erniedrigung Deutschlands, welche dem deutschen Kaiserreiche ein Ende machten und Deutschland zu einem geographischen Begriff herabsetzten, sind auch der Anfang einer großartigen, geistigen und freiheitlichen Erhebung, der Beginn neuer ideeller Umwandlungen auf dem Gebiete des Staats- und Unterrichtswesens. Auf die Unterzeichnung des Rheinbundes im Jahre 1806 folgte schon im Jahre 1810 die Befreiung des Bauernstandes aus Jahrhundert langer Knechtschaft. „Mit dem Martinitage 1810," so lautet der erste Satz des nach dem Frieden von Tilsit 1807 erlassenen königlichen Edicts, „hört alle Gutsunter-

thänigkeit in Unseren sämmtlichen Staaten auf; von da ab gibt es nur freie Leute —" „Zwar haben wir an Flächenraum verloren," sagte der König „zwar ist der Staat an äußerer Macht und äußerem Glanze gesunken; aber wir wollen und müssen dafür sorgen, dass wir an innerer Macht und innerem Glanze gewinnen, und deshalb ist es mein ernstlicher Wille, dass dem Volksunterrichte die größte Aufmerksamkeit gewidmet werde." In dem ersten bis zum Frieden von Tilsit reichenden Regierungsabschnitte sorgte der König für die Sache des Unterrichts dadurch, dass er den zu mystischer Überspanntheit hinneigenden Staatsminister Wöllner durch Massow ersetzte, einen Mann, welcher nicht nur das Wöllnersche Religionsedict beseitigte, sondern sich sogar zu der Idee eines confessionslosen Religionsunterrichts erhob, indem er den Wunsch äußerte, „dass der Religionsunterricht auf die allgemeinen Wahrheiten der Religion und auf die allen kirchlichen Parteien gemeinschaftliche Sittenlehre eingeschränkt werde." Massow arbeitete auch einen „vorläufigen Plan für Schulverbesserung in den königlich preußischen Staaten" aus, der sich noch gegenwärtig im Staatsarchive befindet. Viel großartiger waren jedoch die Ansätze zur Neugestaltung des Volksschulwesens nach dem Frieden von Tilsit, wo die große äußere Bedrängniß die Nothwendigkeit dictierte, zur Abwehr des politischen Unglückes an die Kraft des Volkes zu appellieren und mit der socialen Unterthänigkeit auch die geistige Unmündigkeit desselben abzuwälzen. Während der Philosoph Fichte in seinen „Reden an die deutsche Nation" zur Selbstaufraffung des deutschen Volkes mahnte und die Idee der Nationalerziehung predigte, suchten Stein und Hardenberg auf dem Wege der Gesetzgebung eine bessere politische Zukunft Deutschlands anzubahnen, wobei allerdings die Reform der nationalen Erziehung vor allem ins Auge gefasst wurde, um dem Volke einen sittlichen wahrhaft religiösen, vaterländischen Geist einzuflößen. „Am meisten ist hiebei," schreibt Stein unter dem 24. October 1808 der Regierung in Königsberg, „von der Erziehung und dem Unterrichte der Jugend zu erwarten. Wird durch eine auf die innere Natur gegründete Methode jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt, alle einseitige Bildung vermieden, und werden die bisher vernachlässigten Triebe, auf denen die Kraft und Würde des Menschen beruht, sorgfältig gepflegt, so können wir hoffen, ein physisch und moralisch kräftiges Geschlecht aufwachsen und eine bessere Zukunft sich eröffnen zu sehen." Die Stein-Hardenbergsche Gesetzgebung hatte in Preußen ein Volk geschaffen und von jener Zeit ab treten die Volksschullehrer an die Stelle der steifleinenen „Küster, Cantoren, Schulhalter und deren Gesellen." Die Lehrer waren nicht mehr Schulmeister, sondern wurden Volkserzieher; das Unterrichten selbst eine Kunst, die Pädagogik eine Wissenschaft und die Schule die geistige Bildungsstätte des Volkes. Nach der Stein-Hardenberg'schen Organisation der preußischen Behörden bildeten die geistlichen und Schulangelegenheiten eine eigene Section im Ministerium des Innern, an deren Spitze bis 1811 der hochgebildete Staatsmann Wilhelm von Humboldt stand.

Mit den Bestrebungen der preußischen Staatslenker nach Verwirklichung einer „verjüngenden Nationalerziehung" fällt eine geistige Bewegung zusammen, die von Pestalozzi ausgeht, und zur Begründung der Pestalozzischen Schulen in Preußen hinführte. Beim Anbruche des Jahrhunderts stand Pestalozzi auf dem Höhenpunkte seiner didaktisch-pädagogischen Wirksamkeit; von nah und ferne strömt alles zu ihm, um sich von dem Inhalte seiner Reformen durch eigenen Augenschein an Ort und Stelle zu überzeugen. So auch in Preußen. Die Regierung selbst sandte eine ganze Reihe jener Männer nach der Schweiz in die Anstalten Pestalozzi's, damit sie, wie der Minister Freiherr von Altenstein im Jahre 1808 in einem Schreiben an die letzteren bemerkt, den Geist seiner ganzen Erziehungs- und Lehrart unmittelbar an der Quelle schöpfen; nicht bloß einzelne Theile

davon kennen lernen, sondern alle in ihrer wechselseitigen Beziehung, in ihrem tiefsten Zusammenhange auffassen, unter Anleitung ihres ehrwürdigen Urhebers und seiner achtungswerten Gehilfen sie üben lernen und im Umgange mit ihm nicht ihren Geist allein, sondern auch ihr Herz zum vollkommenen Erziehungsberufe ausbilden möchten. Diese Männer entwickelten alsdann als Seminardirectoren und Schulräthe eine segensreiche Wirksamkeit, indem sie die Ideen Pestalozzi's in das preußische Schulwesen einführten. Während in Österreich der Geist der „politischen Schulverfassung" (s. d.) eine fünfzigjährige Stillstandsperiode auf dem Gebiete des elementaren Schulwesens einleitete, sehen wir in den preußischen Landen durch die Wirksamkeit der Behörden und Schulmänner eine Saat aufgehen, welcher allmählich die moderne Volksschule entsprießt. Die in der früheren Zeit ganz vernachlässigt gewesenen Fertigkeiten des Turnens, Zeichnens und Singens, deren formal bildende Kraft immer mehr und mehr zur Geltung kommt, wurden in der Volksschule eingeführt, dem deutschen Sprachunterrichte eine sorgfältige Pflege zugewendet und die Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer nach Pestalozzischen Grundsätzen unter Vorantritt von Dinter, Harnisch und Diesterweg neu bearbeitet. In Berlin bestand schon im Jahre 1805 eine Anstalt nach Pestalozzi's Grundsätzen von Ernst Plamann, und im Jahre 1809 berief die Regierung, um einen Versuch mit der Pestalozzischen Methode in einer Provinz zu machen, einen Schüler desselben Carl August Zeller nach Königsberg.

Dieser frische, frohe und freie Geist der schulfreundlichen Bewegung dauerte noch eine Zeit nach den Befreiungskriegen fort, indem der König im Jahre 1817 ein eigenes Ministerium für die geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten begründete, den edelgesinnten Freiherrn von Altenstein mit demselben betraute und die Ausarbeitung eines allgemeinen Schulgesetzes anordnete. Neue Seminare wurden begründet (siehe den Art. Lehrerseminare) und durch Vereine sowie durch die Presse an der Hebung des Lehrerstandes fortgearbeitet, nach dem richtigen Grundsatze Altensteins, „dass zur wahren, inneren Verbesserung des Schulwesens zwingende Maßregeln ebenso unnöthig als unwirksam sind." Allein dieses gute Einvernehmen zwischen Schulbehörden und Schulmännern sollte nicht lange mehr anhalten. Die in den Tagen der Bedrängnis eingeleitete freiheitliche Bewegung, welche in Preußen auf dem Gebiete der Volksschule so schöne Früchte getragen hatte, musste einer reactionären Gegenströmung weichen, da man die Volksgeister, die man im Augenblicke der Angst gerufen, nicht mehr brauchte. Schon im Jahre 1822 sah man sich veranlasst, denselben einen Dämpfer aufzusetzen, da es in einem Ministerialrescript hieß, dass des Königs Majestät den regen Sinn, welcher sich für das Elementarschulwesen bethätige, nicht anders als beifällig anerkannten, zugleich aber darauf aufmerksam machten, dass solches in seinen Grenzen gehalten werden müsse, damit nicht aus dem gemeinen Manne verbildete Halbwisser, ganz ihrer künftigen Bestimmung entgegen, hervorgiengen.

Es kam die Zeit des beschränkten Unterthanenverstandes, die Zeit der Karlsbader Beschlüsse, der Demagogenriecherei, der Maßregeln gegen die Universitäten. Diese Zeit musste ihren Rückschlag auch auf das Volksschulwesen üben. An die Stelle der in Aussicht genommenen allgemeinen Schulgesetzgebung für Preußen traten nun die „Elementarschulordnungen" für die einzelnen Provinzen. Allein es floss bereits zu viel gesundes Blut in den aus den Tagen der Erhebung stammenden Institutionen, als dass sich durch solche Maßregeln die fortschrittliche Bewegung hätte aufhalten lassen, und so geschah es, dass Preußens Volksschulwesen die erste Reactionsperiode, die sich selbstverständlich an dem Jahre 1848 brechen musste, überdauerte, und dass der im Auftrage der französischen Regierung Deutschland bereisende Victor Cousin noch im Jahre 1835 in seinem Berichte sagen konnte: „Preußen ist das classische Land der Schulen und der Casernen; der

Schulen, um sein Volk zu erziehen, der Kasernen, um es zu vertheidigen.“ Etwas gröber ließ sich allerdings die Reaction unter dem nachfolgenden Könige Friedrich Wilhelm IV. (1840—1861) an, als der Minister Eichhorn das Staatsruder in die Hand nahm. Im Gegensatze zu der von der früheren Regierung protegierten entwickelnden Methode Pestalozzi's wurde in einem Ministerial-Rescript im Jahre 1841 angeordnet: „Die Landschullehrer sollen künftig das Nothwendigste aus der deutschen Sprachlehre an den Leseunterricht anknüpfen und sich hinsichtlich des Unterrichtes in der Geographie, Geschichte und Naturkunde auf die Lesung und Erklärung dessen beschränken, was in den eingeführten Lehrbüchern mitgetheilt wird, nicht aber diesen Gegenständen bestimmte Stunden widmen.“ Der Gebrauch von Dinters Schullehrerbibel wurde missbilligt, Niemeyer's Lehrbuch der Religion verboten; den Schulinspectoren wurde 1844 aufgegeben, ein wachsames Auge auf die Privatlectüre der Lehrer zu haben. Unteroffiziere konnten nach zwölfjähriger Dienstzeit, wenn sie für das Schulamt Neigung und Fähigkeit zeigten, zu einem zwei- respective sechsmonatlichen Vorbereitungscursus in ein Seminar „commandirt“ werden, wozu noch die sarkastische Bemerkung gemacht wird: „dass, da die Verhältnisse des Lehrerlebens äußerlich nicht so anlockend wären, ein großer Andrang der 12 Jahre dienenden Unteroffiziere zum Schulfache nicht zu erwarten stände.“ Bei der Besetzung der Schulämter und Seminarstellen wurde nicht mehr auf pädagogische Tüchtigkeit und persönliches Verdienst, sondern nur auf die politische Parteifarbe gesehen. Charaktervolle Männer, wie ein Diesterweg, Harnisch u. A. legten ihre Stelle nieder; das evangelische Seminar zu Breslau wurde geschlossen, die Seminaracten wurden eingestampft. Unter diesen Verhältnissen kam das Jahr 1848 heran, welches die Volksgeister abermals entfesselte und neue Schöpfungen auch auf dem Gebiete des Volksschulwesens einleitete.

Die Schilderung der Kämpfe zwischen dem Volkswillen und den alten Gewalten, welche nunmehr wie anderwärts so auch in Preußen losbrachen, gehört der Verfassungsgeschichte an. Die Erscheinungen waren hier, wie überall, die gleichen. Auf den Wellenberg der Revolution folgte das Wellenthal der Reaction, welche jedoch immerhin die octroyierte Verfassung vom 5. December 1848 und die revidierte Verfassung vom 31. Jänner 1850 brachte. Noch im Jahre 1848 selbst wurde die „Schulfrage“ in Discussion genommen, und sah sich der damalige Unterrichtsminister Graf von Schwerin veranlasst, durch Berufung der Volksschullehrer zu Kreisversammlungen (Provincialconferenzen) denselben eine Gelegenheit zu eröffnen, ihre Wünsche zu formulieren. Unter diesen finden wir die Einsetzung eines Unterrichtsministeriums, Inspection der Schulen durch Schulmänner, Aufhebung der geheimen Conduitenliste, Erhebung der Schule zur Staatsanstalt, Aufhebung der Elementarlehrer-Seminarien, oder Umwandlung derselben in pädagogische Akademien, oder gar in Zweige der Universitäten, Nothwendigkeit eines Zeugnisses der Reife von einer höheren Bürgerschule oder einem Gymnasium für diejenigen, welche sich dem Lehrerstande widmen wollen, ein Minimum des Gehaltes vom platten Lande bis zur Großstadt im Betrage von 200—400 Thaler. Die Partei Diesterweg verlangte auch Trennung der Schule von der Kirche und confessionslosen Religionsunterricht. Ebenso wurde auch eine Conferenz von Seminardirectoren und Seminarlehrern unter dem Vorsitze des Geh. R. Stiehl nach Berlin einberufen, welche jedoch in gedrückter Stimmung arbeitete, da der König Friedrich Wilhelm IV. „alles Elend der verflossenen Jahre“ den Versammelten zur Last legte, indem er dasselbe der Afterbildung, der irreligiösen Massenweisheit, der Ausrottung von Glauben und Treue in dem Gemüthe der Unterthanen, was alles die Lehrer-Seminare und die Lehrer verschuldet haben sollen, zuschrieb. — Die Verfassungsurkunde vom 31. Jänner 1850, an deren Zustandekommen der neue Unterrichtsminister Adelberg von Ladenberg einen hervorragenden Antheil hatte, enthält bereits fast sämmtliche grundrechtliche Bestimmungen, auf denen das heutige

Schulwesen ruht. Wir lesen in derselben: Artikel 20. Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei. Artikel 21. Für die Bildung der Jugend soll durch öffentliche Schulen genügend gesorgt werden. — Eltern und deren Stellvertreter dürfen ihre Kinder oder Pflegebefohlenen nicht ohne den Unterricht lassen, welcher für die öffentlichen Volksschulen vorgeschrieben ist. Artikel 22. Unterricht zu ertheilen und Unterrichts-Anstalten zu gründen und zu leiten steht jedem frei, wenn er seine sittliche, wissenschaftliche und technische Befähigung den betreffenden Staatsbehörden nachgewiesen hat. Artikel 23. Alle öffentlichen und Privat-Unterrichts- und Erziehungs-Anstalten stehen unter der Aufsicht vom Staate ernannter Behörden. — Die öffentlichen Lehrer haben die Rechte und Pflichten der Staatsdiener. Artikel 24. Bei der Einrichtung der öffentlichen Volksschulen sind die confessionellen Verhältnisse möglichst zu berücksichtigen. — Den religiösen Unterricht leiten die betreffenden Religionsgesellschaften. — Die Leitung der äußeren Angelegenheiten der Volksschule steht der Gemeinde zu. Der Staat stellt, unter gesetzlich geordneter Betheiligung der Gemeinden, aus der Zahl der Befähigten die Lehrer der öffentlichen Volksschulen an. Artikel 25. Die Mittel zur Errichtung, Unterhaltung und Erweiterung der öffentlichen Volksschulen werden von den Gemeinden, und im Falle des nachgewiesenen Unvermögens, ergänzungsweise vom Staate aufgebracht. Die auf besonderen Rechtstiteln beruhenden Verpflichtungen Dritter bleiben bestehen. — Der Staat gewährleistet demnach den Volksschullehrern ein festes, den Localverhältnissen angemessenes Einkommen. — In der öffentlichen Volksschule wird der Unterricht unentgeltlich ertheilt. Artikel 26. Ein besonderes Gesetz regelt das ganze Unterrichtswesen. Artikel 112. Bis zum Erlass des im Artikel 26 vorgesehenen Gesetzes bewendet es hinsichtlich des Schul- und Unterrichtswesens bei den jetzt geltenden gesetzlichen Bestimmungen. Allein zur Durchführung dieser grundrechtlichen Bestimmungen ließ die bereits hereinbrechende Reaction Herrn von Ladenberg keine Zeit. Kaum hatte er in Ausführung des Artikel 26 der Verfassung den Entwurf eines Unterrichtsgesetzes vorgelegt, als das Ministerium des eben verstorbenen Grafen von Brandenburg durch das Reactionsministerium Manteuffel ersetzt wurde, in welchem anstatt des abgetretenen Ladenberg der Regierungspräsident Karl Otto von Raumer das Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten übernahm (1850—1858). Dieser erklärte vor der Kammer, „dass kein praktisches Bedürfnis vorliege, ein allgemeines Unterrichtsgesetz mit besonderer Beschleunigung zu erlassen;" dafür brachte er auf dem Verordnungswege die von dem Geh. R. Stiehl ausgearbeiteten drei Regulative zustande, welche am 1., 2. und 3. October des Jahres 1854 unter dem Titel „Regulative über die Einrichtung des evangelischen Seminar-, Präparanden- und Elementar-Schulunterrichtes" das Licht der Öffentlichkeit erblickten. Da wir diesen Schulregulativen einen eigenen Artikel widmen, so können wir uns hier auf die Bemerkung beschränken, dass dieselben dem Princip der modernen Volksschule, wie es durch Pestalozzi hingestellt worden ist, den Krieg erklären, und die Stahl'sche Devise von der Umkehr der Wissenschaft auf die Volksschule anwenden.

Die folgende Periode der preußischen Volksschulgeschichte, welche bis auf 1872 hinaufreicht, gilt der Bekämpfung der Regulativ-Pädagogik. Der erste Abschnitt dieser Periode umfasst den Rest der Raumer'schen Unterrichtsverwaltung bis 1858. Alle Angriffe gegen die Regulative wurden siegreich zurückgeschlagen; nicht einmal zu einer merklichen Aufbesserung der jämmerlichen Lehrerdotation kann es dieses Ministerium bringen. Zwar erschien schon im Jahre 1852 eine Circularverfügung an sämmtliche königliche Regierungen „die Regulierung des Einkommens der Elementarlehrer betreffend," allein vergebens sehen wir uns in dieser langathmigen Verordnung nach einem positiven Gedanken, nach einer greifbaren Initiative zur wirklichen Regulierung der Besoldungsfrage um. Der Minister überlässt die Sache dem guten Willen der Provincialregierungen, indem er sie

zur Vornahme der Regulierung auffordert, ihnen jedoch zugleich einschärft, „sich unter Fernhaltung jeder theoretisierenden und nivellierenden Auffassung auf das unerläſslich Nothwendige zu beschränken.“ In der That ist auch während dieser ganzen Periode für die Aufbesserung der Bezüge nichts Nennenwertes ausgeführt worden, so daſs Dr. Jütting, der muthige Kämpfer für die materielle Besserstellung des Lehrerstandes im Jahre 1870 seine „Geschichte des Rückschrittes in der Dotation der preußischen Volksschule“ schreiben und nachweisen konnte, daſs die Besoldungen nur um 20, die Lebensmittelpreise dagegen um 50 Procent gestiegen seien. Infolge dessen nahm dann der Lehrermangel so überhand, daſs man sich genöthigt sah, anstatt seminaristisch gebildeter Lehrer, sogen. Schulhalter anzustellen, die durch eine halbjährige Ausbildung am Seminar zur Versehung des Schuldienstes befähigt werden sollten.

Die neue Entwickelung des preußischen Staatswesens beginnt mit der Übernahme der Regentschaft seitens des Prinzen von Preußen im Jahre 1858, wodurch das Ministerium Bethmann-Hollweg ans Ruder kam. In seiner Ansprache bemerkt der Regent, der gegenwärtige deutsche Kaiser: „Das Unterrichtswesen muſs in dem Bewuſstsein geleitet werden, daſs Preußen durch seine höheren Lehranstalten an der Spitze geistiger Intelligenz stehen soll, um durch seine Schulen die verschiedenen Classen über ihre Sphären zu heben. Größere Mittel werden hierzu nöthig sein.“ Durch die Rückkehr zum Parlamentarismus wird die neue Ära eingeleitet, welche der Prinz Regent vom Jahre 1861 an als König Wilhelm (von 1871 deutscher Kaiser) ruhmreich fortführte. Es begann aufs neue der parlamentarische Kampf gegen die Regulative, gegen welche sich im Abgeordnetenhause ein Petitionssturm erhob. Diesem Sturm suchte der Minister Bethmann im Jahre 1859 zunächst durch Palliativmaßregeln zu begegnen, z. B. daſs es in der Volksschule mit 30 Kirchenliedern und 180 Bibelsprüchen sein Genügen haben solle, daſs in den Seminaren hie und da eine Stunde diesem oder jenem Lehrfach zuzulegen ist und dergleichen. Über eine neue Motion des Abgeordnetenhauses im Jahre 1860, wobei aber immer noch 632 Petitionen für und nur 44 gegen die Regulative eingelaufen waren, wurde eine Beschränkung des religiösen Memorierstoffes angeordnet. Im März 1862 nahm der Unterrichtsminister Bethmann-Holweg seine Entlassung, ohne das bereits entworfene, immer wieder begehrte Unterrichtsgesetz dem Abgeordnetenhause vorgelegt zu haben. Sein Nachfolger im Amte Herr von Mühler ließ die Schulgesetzgebung vorläufig ruhen, und befaſste sich größtentheils mit der Regelung der „materiellen Frage“, ohne jedoch dieselbe einer endgiltigen oder irgendwie befriedigenden Lösung zuführen zu können. Als aber im Jahre 1866 der Ausgang des deutsch-österreichischen Krieges das geflügelte Wort in Umlauf setzte: der deutsche Schulmeister habe den österreichischen geschlagen, wie er bald darauf den französischen schlagen sollte, wurde die Aufmerksamkeit der weitesten Kreise auf die „Schulfrage“ gekehrt; und als kurze Zeit darauf der sogenannte Culturkampf gegen die Anmaßungen des hierarchischen Geistes auf katholischem wie auf evangelischem Gebiete entbrannte, blieb nichts anderes übrig, als gegen die Regulativ-Pädagogik entschieden Stellung zu nehmen und mit der Volksschulgesetzgebung Ernst zu machen. Gedrängt von oben und unten begann der Minister eine Reihe von Gesetzvorlagen über das Volksschulwesen der parlamentarischen Behandlung zuzuführen, und zwar 1. den Entwurf, die Einrichtung und Unterhaltung der öffentlichen Volksschulen betreffend; 2. den Entwurf, die Aufhebung der letzten Bestimmung des Artikel 25 der Verfassungsurkunde vom 31. Jänner 1850 betreffend; 3. den Entwurf, die Pensionierung und Pensionsberechtigung der Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen betreffend; und 4. den Entwurf, die Erweiterung, Umwandlung und Steuerrichtung der Witwen- und Waisen-Cassen für Elementarlehrer betreffend.

Unter dem 4. November 1869 wurde sogar dem Landtage der „Entwurf eines Unterrichtsgesetzes“ vorgelegt, welcher sich im Großen und Ganzen an das Bethmann-Hollweg'sche Elaborat anlehnte. Dieser Entwurf, welcher noch immer von dem staatskirchlichen Princip ausgeht und nur Confessionsschulen kennt, wurde im Abgeordnetenhause einer 35 gliederigen Commission zur Prüfung zugewiesen, ohne dass es jedoch zur Berichterstattung darüber gekommen wäre, da mittlerweile der Landtag vertagt wurde. Nur das Gesetz über die Lehrer-Witwen und Waisen wurde vollständig erledigt und unter dem 22. December 1869 sanctioniert. Durch dasselbe wird den Lehrerwitwen eine Pension von 150 Mark gesichert, wozu die Gemeinde mit jährlichen 12 Mark, und die Lehrer selbst mit jährlichen 15 Mark und außerdem noch mit einem Antrittsgelde von 24 Mark, so wie mit einem 25percentigen Abzuge bei Gehaltsvorrückungen concurrieren. Im vorigen Jahre hat dieses Gesetz eine Ergänzung erfahren und es beträgt nunmehr die Pension einer Lehrerswitwe 250 Mark jährlich. Gesetz vom 24. Februar 1881. Im allgemeinen hatte das Schulwesen während der Verwaltung des Herrn von Mühler unter der starren Confessionalität desselben zu leiden und konnte keinen rechten Aufschwung nehmen. Während Österreich seit 1869 im Besitze eines Reichsvolksschulgesetzes ist, welches mit den Traditionen der Vergangenheit völlig gebrochen hat und welches den Anforderungen an die moderne Volksschule volle Rechnung trägt; sehen wir in Preußen erst nach den Umwälzungen des deutsch-französischen Krieges, sowie nach der Proclamation des deutschen Kaiserreiches im Jahre 1871 die Bahn eines entschiedenen, mit der Regulativperiode vollständig brechenden Fortschrittes einschlagen, auch dorten an die Stelle der „Kirchschule“ die „Neuschule“ treten. Ganz folgerichtig geschah der Anfang hiezu mit dem Gesetz über die Schulaufsicht, (Ges. vom 11. März 1872) welches in dem ersten seiner vier Paragraphen das selbstverständliche und in dem Art. 23 der Verfassung vom 3. Jänner 1850 bereits enthaltene, jedoch so lange geläugnete Princip ausspricht, dass „die Aufsicht über alle öffentlichen und Privat-Unterrichts- und Erziehungsanstalten unter Aufhebung aller in einzelnen Landestheilen entgegenstehenden Bestimmungen dem Staate zustehe.“ Es war noch der Minister von Mühler, welcher unmittelbar vor seinem Rücktritte dieses Gesetz im Landtage einbrachte; allein nicht er, sondern sein Nachfolger, der liberale Unterrichtsminister Dr. Falk übernahm die Aufgabe, die neuen Gesetzvorlagen im Parlamente zu vertreten und — durchzusetzen. Ihm war es auch vorbehalten, die drei langbekämpften Regulative endgiltig zu beseitigen durch die am 15. October 1872 erschienenen „Allgemeinen Bestimmungen des königl. preußischen Ministers der geistlichen, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten, betreffend das Volksschul-, Präparanden und Seminarwesen.“ Mit denselben verlassen wir das Gebiet der Geschichte und wenden uns der Gegenwart zu.

Gegenwart. Schulgesetzgebung und Verwaltung. Mit Ausnahme des aus vier Paragraphen bestehenden Gesetzes über die Schulaufsicht und einer nicht geringen Zahl von Provincialgesetzen und von Specialbestimmungen*) sind die normativen Bestimmungen, welche den gegenwärtigen Zustand des preußischen Volksschulwesens regeln, sämmtlich auf dem Verordnungswege erlassen worden; das seit 60 Jahren herbeigesehnte, von so vielen Ministern in Angriff genommene „Unterrichtsgesetz“ ist noch immer ein frommer Wunsch. Dadurch wird die Übersicht über den Gesammtorganismus des preußischen Volksschulwesens, sowie die Scheidung der principiellen Grundbestimmungen

*) Provinzialgesetze haben Hannover, Schleswig, Holstein, Nassau, Hohenzollern, Ost- und Westpreußen, Schlesien. Specialgesetze haben wir vom 23. October 1877; für die Katholiken vom 31. December 1825, 14. Mai 1825, 31. December 1839 u. s. w.

welche eben in dem „Unterrichtsgesetze“ hätten Platz finden sollen, von den Ausführungsverfügungen bedeutend erschwert. Dazu kommt noch, dass neben dem Ministerium eine Reihe von Unterbehörden, Provincialregierungen, Schuldeputationen und dgl. ihre „verfügende“ Thätigkeit in casuistischer Weise entwickeln. Dadurch bekommt das preußische Volksschulwesen den Charakter einer buntfarbigen Musterkarte, indem es sich überall an das örtlich Besondere und historisch-Gewordene anschließt, so dass der Bruch mit der klericalen Vergangenheit in Preußen nicht so schroff ist, wie z. B. in Österreich. Dies erhellt schon aus der Art und Weise, wie die neuen, weltlichen Schulaufsichtsorgane eingeführt werden. In Preußen ist die Belassung des Geistlichen als Schulinspector Regel,*) in Österreich seltene Ausnahme. — Die Basis der neuen Ordnung der Dinge im Schulwesen bilden die „Allgemeinen Bestimmungen“ vom 15. October 1872, welche an die Stelle der aufgehobenen Regulative eintreten. Der erste Theil derselben enthält die „allgemeine Verfügung über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der preußischen Volksschule.“ Darnach gelten in Preußen als normative Volksschuleinrichtungen „die einclassige Volksschule,“ deren Schülerzahl nicht über 80 steigen darf, und die Halbtagsschule als Schulen mit bloß einem Lehrer; ferner die Schule mit zwei Lehrern, welche jedoch, sobald die Zahl der Kinder 120 übersteigt, dreiclassig wird; und endlich die mehrclassige Volksschule, welche mindestens 3 Classen und 3 Lehrer hat. Außer diesen eigentlichen oder allgemeinen Volksschulen gab es beim Zustandekommen der „allgemeinen Bestimmungen“ noch „eine beträchtliche Anzahl von Unterrichtsanstalten unter dem Namen von Bürger-, Mittel-, Rector-, höheren Knaben- oder Stadt-Schulen, welche einerseits ihren Schülern eine höhere Bildung zu geben versuchen, als dies in der mehrclassigen Volksschule geschieht, andererseits aber auch die Bedürfnisse des gewerblichen Lebens und des s. g. Mittelstandes in größerem Umfange berücksichtigen, als dies in höheren Lehranstalten regelmäßig der Fall sein kann. Alle diese Anstalten mit ihren bunten Einrichtungen wurden in die neue Schulordnung herüber genommen, und unter dem gemeinsamen Namen „Mittelschule“ zusammengefasst, vorausgesetzt, dass sie neben der Volksschule des Ortes bestehen und mindestens fünf aufsteigende Classen haben, und dass der Unterricht in denselben nach dem eigens vorgeschriebenen Lehrplane eingerichtet ist. Doch ist auch eine Combination von Volksschule und Mittelschule in der Weise zulässig, „dass die Oberclassen einer sechsclassigen Volksschule nach dem Lehrplane der Mittelschule arbeiten.“ Die Bestimmungen des Lehrplanes für die Mittelschulen sind jedoch keine unabänderlich starren, denn „wo die localen Verhältnisse eine besondere Berücksichtigung des Ackerbaues, Fabrikwesens, Bergbaues, Handels oder der Schiffahrt in dem Lehrplane bedingen, sind die erforderlichen Änderungen in demselben vorzunehmen. Demgemäß ist es auch je nach dem Bedürfnisse zuzulassen, nur eine der im Lehrplane bezeichneten neueren Sprachen oder statt derselben eine andere in den Lehrplan aufzunehmen.

Was nun die eigentliche Volksschule betrifft, so sind die Einrichtungen in derselben auf drei Alters- und Bildungsstufen, nämlich die Unter-, Mittel-, und Oberstufe berechnet. In der einclassigen Schule tritt demnach der Abtheilungsunterricht (s. d.) ein, und erhalten die Schüler auf der Unterstufe wöchentlich 20, auf der Mittel- und Oberstufe 30 — in der Halbtagsschule zusammen wöchentlich 32 Stunden. Bei zwei Lehrern und drei Classen werden die drei Abtheilungen in 12, 24 und 28

*) In der Ausführungsverordnung zum preuß. Schulaufsichtsgesetze vom 13. März 1872 lesen wir: „Um keine Unterbrechung eintreten zu lassen, veranlasse ich die königliche Regierung, zunächst die jetzt fungirenden (geistlichen) Local- und Kreis-Schulinspectoren in diesem ihrem Amte zur Fortführung desselben im Auftrage des Staates zu bestätigen.“ Gegenwärtig gibt es in Preußen nur 181 ständige weltliche Kreisschulinspectoren.

wöchentlichen Lehrstunden unterrichtet. In mehrclassigen Schulen ist die Unterrichtszeit auf 22, 28, 30 und 32 Stunden festgestellt. An mehrclassigen Volksschulen wird für die oberen Classen eine Sonderung der Geschlechter empfohlen. Wo an einem Orte mehrere einklassige Schulen bestehen, ist deren Vereinigung zu einer mehrklassigen Schule anzustreben. Mehrere kleinere Schulgemeinden können zu einem gemeinschaftlichen Schulsystem sich vereinigen. Die Einrichtung und Ausstattung des Schulzimmers, die unentbehrlichen Lehrmittel, die von dem Lehrer zu führenden Amtsschriften (Tabellen und Listen), selbst die Lehrmittel für die Schüler, als da sind: Schulbücher, Schulhefte, Schiefertafel und dgl. sind in den Allg. Best. genau vorgeschrieben. Die Lehrgegenstände der Volksschule sind Religion, deutsche Sprache (Sprechen, Lesen und Schreiben) Rechnen nebst den Anfängen der Raumlehre, Zeichnen, Geschichte, Geographie, Naturkunde und für die Knaben Turnen, für die Mädchen weibliche Handarbeiten. In der einclassigen Volksschule vertheilen sich die Stunden auf die einzelnen Gegenstände und Stufen wie folgt:

	Unterstufe.	Mittelstufe.	Oberstufe.
Religion . . .	4	5	5
Deutsch . . .	11	10	8
Rechnen, Raumlehre . .	4	4	5
Zeichnen . . .	—	1	2
Realien . . .	—	6	6
Singen . . .	1	2	2
Turnen, Handarbeit . .	—	2	2
	20	30	30.

In der mehrclassigen Schule:

	Unterstufe.	Mittelstufe.	Oberstufe.
Religion . . .	4	4	4
Deutsch . . .	11	8	8
Rechnen . . .	4	4	4
Raumlehre . .	—	—	2
Zeichnen . . .	—	2	2
Realien . . .	—	6	6 (8)
Singen . . .	1	2	2
Turnen (Handarbeit) .	2	2	2
	22.	28.	30 (32)

Das religiöse Element erscheint nicht nur in dem Lehrplane, sondern auch in den Vorschriften über das Prüfungswesen ganz besonders betont; es bildet mit dem Sprachunterrichte das Schwergewicht des Volksschulunterrichtes. Der Gegensatz zwischen dem evangelischen Schulwesen Preußens und dem von der Confessionalität absehenden Schulwesen Österreichs, wo der Religionsunterricht auf eine bis zwei Stunden wöchentlich herabgesetzt, nicht mehr den Concentrationspunkt der unterrichtlichen Thätigkeit bilden kann, ist in diesem Punkte sehr augenfällig und in der verschiedenen Eigenart des Katholicismus und Protestantismus, von denen nur dieser eine Auseinandersetzung mit den modernen Bildungszielen gestattet, ganz wohl begründet. In sieben Paragraphen wird in den Allg.

Best. die Aufgabe und das Ziel des evangelischen Religionsunterrichtes nach den Hauptrichtungen der heiligen Geschichte, des Bibellesens, der Perikopen, des Katechismus, des geistlichen Liedes und der Gebete umständlich auseinandergesetzt, während in den analogen Stellen der österreichischen Schulgesetzgebung diese Bestimmungen den betreffenden Kirchenorganen anheimgestellt werden. Im Gegensatze zu den Regulativen wird überall die selbständige Erfassung des religiösen Stoffes betont. „Der Lehrer hat die biblischen Geschichten in einer dem Bibelworte sich anschließenden Ausdrucksweise frei zu erzählen, sie nach ihrem religiösen und sittlichen Inhalte in einer Geist und Gemüth bildenden Weise zu entwickeln und fruchtbar zu machen. Geistloses Erlernen ist zu vermeiden. Ein Memorieren der Perikopen findet nicht statt." Auch beim Katechismus ist „jede Überladung des Gedächtnisses zu vermeiden." — Zur gedächtnismäßigen Aneignung sind höchstens 20 Lieder zu wählen, welche nach Inhalt und Form dem Verständnis der Kinder angemessen sind. Dem Memorieren muss die Erklärung des Liedes und die Übung im sinngemäßen Vortrage desselben vorangehen. Gedächtnismäßige Aneignung des allgemeinen Kirchengebetes, sowie anderer Theile des liturgischen Gottesdienstes findet nicht statt. Der Unterricht im Deutschen schließt die Übungen im Sprechen, Lesen und Schreiben in sich. In den Oberclassen mehrclassiger Schulen sind für Unterricht und Übung in der deutschen Sprachlehre besondere Stunden anzusetzen. Dem gesammten Unterrichte im Deutschen liegt das Lesebuch zugrunde. „Dasselbe ist nicht nur zur Erzielung der Lesefertigkeit, sondern auch zur Einführung in das Verständnis der in demselben enthaltenen Musterstücke zu benutzen. Die Auswahl der Stücke ist so zu treffen, dass jährlich wechselnd ungefähr 30 zur Behandlung kommen. Auf der Oberstufe mehrclassiger Schulen wird das Lesebuch auch dazu benutzt, den Kindern Proben von den Hauptwerken der vaterländischen, namentlich der volksthümlichen Dichtung und einige Nachrichten über die Dichter der Nation zu geben." — Ein dritter Hauptfactor des Unterrichts sind die Realien, Geschichte und Geographie einerseits, Naturgeschichte und Naturlehre andererseits. „Beim Unterrichte in den Realien ist das Lesebuch zur Belebung, Ergänzung und Wiederholung des Lehrstoffes, welchen der Lehrer nach sorgfältiger Darstellung anschaulich und frei darzustellen hat, zu benützen. In mehrclassigen Schulen können daneben besondere Leitfäden zur Anwendung kommen. Dictate sind nicht zu gestatten, ebenso ist das rein mechanische Einlernen von Geschichtszahlen, Regentenreihen u. s. w., Länder- und Städtenamen, Einwohnerzahlen, von Namen, Merkmalen der Pflanzen, Maß- und Verhältniszahlen in der Naturlehre verboten." Das Zeichnen wird im Anschlusse an die geometrische Formenlehre mittelst Lineal und Cirkel betrieben, ist also kein eigentliches Freihandzeichnen. Das Turnen wird auf der Mittel- und Oberstufe in wochentlich zwei Stunden betrieben.

Der zweite Theil der Allg. Best. enthält den Lehrplan für die Mittelschule. Die Lehrziele werden hier höher gesteckt; die Realien sondern sich in Gruppen, die in mehr zusammenhängender Weise betrieben werden; eine fremde Sprache (Französisch) tritt auf — die Gesammtstundenzahl steigt bis auf 32. — Der dritte Erlass betrifft „die Vorschriften über die Aufnahmeprüfung an den königlichen Schullehrerseminarien." Zu derselben sind alle Aspiranten zuzulassen, welche den Nachweis ihrer Unbescholtenheit, ihrer Gesundheit und der für die Kosten des Aufenthaltes am Seminar ausreichenden Mittel führen können und das vorschriftsmäßige Alter erreicht haben, gleich viel ob sie ihre Vorbildung in Volksschulen, Mittelschulen, Realschulen, Gymnasien, Präparanden-Anstalten oder privatim empfangen haben. Das vorschriftsmäßige Alter liegt zwischen 17 bis 24 Jahren. Die Prüfung wird unter dem Vorsitze eines Commissärs des Provincialschulcollegiums abgehalten. — Der vierte Theil der Allg. Bestim. behandelt „die Lehrordnung und den Lehrplan für die königlichen Schullehrerseminare." „Jedes Schullehrer-Seminar ist mit einer mehrclassigen und einer

einclassigen Übungsschule organisch zu verbinden." Der Unterrichtscursus im Seminar dauert drei Jahre. „Es ist die Aufgabe der Unterstufe, die von den verschiedensten Bildungsstätten her zusammengekommenen Zöglinge zu gleichmäßiger Bildungs- und Leistungsfähigkeit zu fördern. Auf der Mittelstufe erhalten die Zöglinge diejenige Erweiterung ihrer Kenntnisse, deren sie bedürfen, damit sie dieselben später lehrend mittheilen können. In der Schule hören sie den Lectionen der Seminarlehrer zu, leisten in diesen, sowie in den Pausen Helferdienste und versuchen sich in eigenen Lehrproben. Auf der Oberstufe findet die Unterweisung der Seminaristen ihren Abschluss, außerdem übernehmen sie unter Leitung und Aufsicht der Seminarlehrer besonders unter derjenigen des Ordinarius der Übungsschule fortlaufenden Unterricht in derselben. Es ist dafür zu sorgen, dass kein Seminarist weniger als sechs und mehr als zehn Schulstunden wöchentlich zu ertheilen habe, und ebenso, dass keiner die Anstalt verlasse, ohne Gelegenheit erhalten zu haben, sich im Unterrichte in Religion, im Rechnen, im Deutschen, im Singen und in einem der anderen Lehrgegenstände zu üben. Es muss daher wenigstens drei Mal im Jahre ein Wechsel in der Arbeitsvertheilung eintreten. Mit dem Wechsel in der Arbeitsvertheilung unter den Seminaristen ist jedes Mal eine Prüfung in den einzelnen Classen der Schule vor dem Seminar-Lehrer-Collegium zu verbinden, welche die von dem Unterrichte zurücktretenden Seminaristen abnehmen, und welcher die in denselben neu eintretenden beiwohnen. Die beiden unteren Classen erhalten wöchentlich je 24, die erste 14 Stunden mit Ausschluss derjenigen in den technischen und den facultativen Gegenständen. Der Unterricht, welchen die Seminaristen empfangen, soll in seiner Form ein Muster desjenigen sein, welchen sie als Lehrer später zu ertheilen haben werden. Das Dictieren ist ebenso ausgeschlossen wie das Nachschreiben der Seminaristen während des Vortrages des Lehrers. Dem Unterrichte soll jedoch möglichst in allen Gegenständen ein kurzer Leitfaden zugrunde liegen.

Die Unterweisung gibt überall zugleich mit dem Stoffe auch die Methode und leitet zu selbständiger Durchdringung desselben an. In allen Lehrstunden, nicht nur in dem deutschen Sprachunterrichte, werden die Seminaristen in freier, zusammenhängender Darstellung des durchgenommenen Pensums geübt. Zur Förderung der Unterrichtsarbeit dient dem Seminar neben einer guten Bibliothek, einem physikalischen Cabinet und, wo es sein kann, einem chemischen Laboratorium eine zweckmäßige Zusammenstellung der beachtenswertesten, resp. bewährtesten Lehr- und Veranschaulichungsmittel. Die Benutzung der für die Privatlectüre der Seminaristen ausgewählten Bücher wird planmäßig geordnet und im Unterrichte controliert; nur das Lesen solcher Werke, deren Verwertung im Unterrichte unentbehrlich erscheint, wie z. B. Lessings Minna von Barnhelm, Schillers Wallenstein, Goethe's Hermann und Dorothea, Pestalozzi's Lienhard und Gertrud wird obligatorisch gemacht. Mindestens einmal im Monat wird der Unterricht an einem vollen Schultage ausgesetzt. Die dadurch gewonnene Gelegenheit zu zusammenhängender selbständiger Beschäftigung darf nicht durch Ertheilung von besonderen Aufgaben für diesen Tag verkümmert werden. Bei Aufstellung des Lections-Planes wird dafür Sorge getragen, dass die Seminaristen durch ihre Beschäftigung in der Übungsschule nicht in dem Unterrichte, den sie selbst noch empfangen, verkürzt werden; die Lehrstunden der ersten Classe fallen daher ausschließlich, die der zweiten wenigstens theilweise in Zeiten, wo in der Übungsschule nicht unterrichtet wird. Der Unterricht im Seminar wird nach einem für jede Anstalt besonders aufgestellten Lehrplane ertheilt, für welchen ebenso wie für die Einführung neuer Lehrbücher die ministerielle Genehmigung nöthig ist." So weit die Lehrordnung. In dem nun folgenden Normallehrplane werden die Lehrziele der einzelnen Gegenstände genau präcisiert. Die Pädagogik tritt in den 3 Jahrgängen mit 2, 2, 3; die Religion mit 4, 4, 2 Stunden auf. In der

Pädagogik wird für den ersten Jahrgang (dritte Classe) Geschichte der Pädagogik und Lectüre — im zweiten Jahrgang allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre unter Beiziehung von Psychologie und Logik, im dritten Jahrgang Methodik und Schulkunde vorgeschrieben. — Der Apparat der eigentlichen Lehrpraxis (Lehrversuche) ist umfassender angelegt als in Österreich, weil die Candidaten nicht bloß in einzelnen Lehrstunden auftreten, sondern auch einen zusammenhängenden Unterricht während eines ganzen Schuljahres selbständig und unter eigener Verantwortlichkeit und zwar durch 6 bis 10 Stunden wochentlich ertheilen, so daß jeder Zögling der obersten Classe ein ganzes Jahr in der Schule arbeitet und nur ein dreimaliger Stellentausch stattfindet. Diese Verschiedenheit findet ihre Erklärung in der ungleichen Frequenz, für welche die Lehrerseminare Preußens und Österreichs etatmäßig eingerichtet sind, nämlich dort für 75, hier für 160 Zöglinge.*)

Der letzte Theil der Allgemeinen Bestimmungen behandelt die „Prüfungsordnung für Volksschullehrer, Lehrer an Mittelschulen und Rectoren." Darnach gibt es eine Entlassungsprüfung für die abgehenden Seminaristen (welcher sich allerdings auch Externe unter gewissen Bedingungen unterziehen dürfen) die sie zu einer provisorischen Verwaltung eines Schulamtes befähigt; dann eine „zweite Prüfung", welcher sich die Volksschullehrer frühestens zwei, spätestens fünf Jahre nach der ersten Prüfung zu unterziehen haben, um definitiv angestellt werden zu können; ferner die Prüfung für Mittelschulen, zu welcher Geistliche, Candidaten der Theologie und Philologie und solche Volksschullehrer zugelassen werden, welche ihre zweite Prüfung bereits bestanden haben und sich über ihre ordnungsmäßige Amtsfähigkeit ausweisen können; endlich gibt es eine Rectoratsprüfung, durch welche die Berechtigung zur Anstellung als Seminardirector, als Seminarlehrer, als Vorsteher von öffentlichen Präparanden-anstalten, als Rector von Mittelschulen oder höheren Töchterschulen und zur Übernahme der Leitung von Privatschulen, welche den Charakter von Mittelschulen oder von höheren Töchterschulen haben, erworben wird, und zu welchen Geistliche, Lehrer, Candidaten der Theologie oder der Philologie, welche das Examen als Lehrer an Mittelschulen oder das-jenige für das höhere Lehramt bestanden haben und wenigstens drei Jahre im öffentlichen Schuldienste thätig gewesen sind, zugelassen werden.

An der Spitze der Unterrichtsverwaltung in Preußen steht das Ministerium der geistlichen Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten. Die oberste Aufsichts- und Verwaltungsbehörde in jeder Provinz ist das Provincial-Schulcollegium, welchem die Leitung des höheren Schulwesens, sowie der königl. Seminare und der königl. Präparanden-Anstalten zusteht. Die Privat-Präparanden-Anstalten, sowie die Volksschulen stehen unter der Aufsicht und Verwaltung der königl. Bezirksregierungen, in der Provinz Hannover der königl. Konsistorien. Jeder Regierungs-Bezirk zerfällt in eine Anzahl Schulaufsichtskreise mit ebenso vielen Kreis-Schulinspectoren, denen die Beaufsichtigung des Schulwesens zukommt. Die meisten derselben sind evangelische Superintendenten oder katholische Decane. Doch gab es im J. 1877 schon 161 ständige weltliche Kreisschulinspectoren gegen 155 des Vorjahres. Es gibt neben den ständigen weltlichen Kreis-Schulinspectoren noch andere commissarisch beauftragte weltliche Aufsichtsorgane; z. B. in Berlin und in Posen, Barmen, Elberfeld, Crefeld, Köln, Düsseldorf ꝛc. Die locale Aufsichtsbehörde ist auf dem Lande der Schulvorstand, welcher aus dem Schulpatron, dem Pfarrer und zwei bis vier Familienvätern besteht, dem jedoch als solchen nur die Besorgung der äußeren Schulangelegenheiten zukommt.

*) Die Lehrerbildungsanstalt, an welcher der Verfasser fungiert, zählt gegenwärtig bei einem Stande von 2 Parallelclassen, also im Ganzen von 6 Classen 319 Zöglinge.

Denn der eigentliche Ortsschulinspector ist in der Regel der Pfarrer, allerdings nur in Gemäßheit eines ihm widerruflich ertheilten staatlichen Auftrages. In den Städten tritt an die Stelle des Schulvorstandes die s. g. Schuldeputation, welche aus Mitgliedern des Magistrats, der Stadtverordneten-Versammlung sowie aus Fachmännern besteht, zu denen jedoch der Volksschullehrer nicht gezählt wird. Dieser ganze Organismus basiert auf uralten Verordnungen und beweist, wie nothwendig ein Unterrichtsgesetz für Preußen wäre. Die Wahl der Lehrer erfolgt durch die Patrone, und zwar auf dem Lande durch die Gutsherrschaften oder die Schulvorstände, in den Städten durch die Schuldeputationen. Doch ist bei der Anstellung der Lehrer die Bestätigung derselben durch die betreffende Bezirksregierung einzuholen. Die Mittel zur Errichtung, Unterhaltung und Erweiterung der Volksschulen sind nach dem allgemeinen Landrechte und der Verfassungsurkunde in erster Linie von den Gemeinden, und zwar von den sämmtlichen Hausvätern des Ortes ohne Unterschied, ob sie Kinder haben oder nicht, und ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses, und nur im Falle des nachgewiesenen Unvermögens ergänzungsweise vom Staate aufzubringen. Entweder tragen die bürgerlichen Gemeinden die Schulunterhaltungspflicht, wie in Ost- und Westpreußen, in allen großen Städten, den meisten Mittelstädten, einigen kleineren Orten oder die Hausvatersocietäten.

Die Staatszuschüsse betragen 1882/3 an Besoldungen, Zuschüsse für Lehrer, Lehrerinnen,

Schulen pro anno	12,105.085	M.	43 Pf.
Beihülfe zur Errichtung neuer Schulstellen	218.362	„	50 „
zu Ruhegehaltszuschüssen und Unterstützungen für emeritirte Lehrer und Lehrerinnen	700.000	„	
	13,024.447	M.	93 Pf.

Die jährlichen Gesammtaufwendungen des Staates für Lehrerbildung und Volksschulwesen belaufen sich auf 20,053.848 M. 70 Pf. nicht eingeschlossen Bauten.

Obwohl der Artikel 26 der Staatsverfassung die Unentgeltlichkeit des Volksschulunterrichtes ausspricht, so wird dennoch in den meisten Schulen ein Schulgeld eingehoben. Die allgemeine Schulpflicht ist zwar durchgeführt, basiert jedoch ebenfalls auf Verordnungen, die einer längst überwundenen Unterrichtsperiode angehören.

Statistik. An den **33.398** Volksschulen Preußens gab es im Jahre 1879 im Ganzen **58.841** Lehrstellen; rund 23.000 Schulen sind einclassige, rund 10.000 mehrclassige — ein Verhältnis, welches dermalen viel ungünstiger ist, als in Österreich (s. d.), wo die Zahl der einclassigen Schulen unter die Hälfte der Gesammtzahl gesunken ist.

Am 1. Juni 1881 gab es 61134 Schulstellen in der preußischen Monarchie, die mit 53750 Lehrern, 5750 Lehrerinnen, 1602 Hilfslehrern und 32 Hilfslehrerinnen besetzt waren. Von dieser Gesammtzahl der Schulstellen waren 58608 vorschriftsmäßig, 2526 nicht vorschriftsmäßig besetzt, und zwar durch ungeprüfte Lehrkräfte, 1275 durch geprüfte Lehrkräfte einer anderen Schule oder Classe und 48 blieben ohne jede unterrichtliche Versorgung. Das Verhältnis über die vorhandenen und nicht besetzten Lehrstellen in den Jahren 1873 und 1881 ist aus der vorstehenden Tabelle A. ersichtlich. (Seite 668)

Das Ergebnis der vorstehenden Nachweisung ist also, dass die Zahl sämmtlicher Lehrer- und Lehrerinnenstellen der Monarchie sich von 1873 bis 1881 von 52.046 auf 61.134 vermehrt hat, also um 9088, während die Zahl der nicht besetzten Stellen von 3616 auf 2526 gesunken ist, sich also um 1090 vermindert hat, so dass im Ganzen 10178 Stellen mehr als vor acht Jahren vorschriftsmäßig besetzt sind. — Gleichzeitig sind 703 Hilfslehrerstellen in ordentliche Lehrerstellen verwandelt worden.

Die Zahl der schulpflichtigen Kinder betrug im Jahre 1881 4,815.974 gegenüber einer Einwohnerzahl von 27,278.395 und einer Lehrerzahl von 61.134, so daß eine Schul-

stelle auf 446 Einwohner, beziehungsweise 48·8 Kinder kam. Das Institut der weltlichen Schulinspectoren macht in Preußen nur sehr langsame Fortschritte. Auf dem Etat für 1877 wird die Zahl der weltlichen Kreisschulinspectoren mit 161 präliminiert gegen 155 im Vorjahre. Gegenwärtig beträgt dieselbe 181. Die Verhältnisse der öffentlichen Volksschulen mit Einschluss der Mittel- und dgl. Schulen, deren Classen und Lehrkräfte nebst den zugehörigen schulpflichtigen Kindern nach der letzten im Jahre 1879 stattgefundenen allgemeinen Aufnahme beziehen sich auf das Jahr 1878 und sind aus der nachstehenden Übersichtstabelle B. ersichtlich.

Berechnet man auf Grund der in dieser Übersichtstabelle enthaltenen Zahlen das Verhältnis der Schulen und Schulclassen zu der 1880 ermittelten Bevölkerung, so ergibt

B. Die öffentlichen Volksschulen, mit Einschluss der Mittel- und höheren Mädchen-

Provinzen — Staat	Zahl der Schulorte				Zahl der öffentlichen Volksschulen					
	überhaupt	darunter: mit 1 Schule	mit 2 Schulen	mit 3 und mehr Schulen	überhaupt	darunter befinden sich: öffentliche Volksschulen schlechthin	Armenschulen	Wanderschulen	Fabrikschulen	Mittelschulen und höhere Mädchenschulen
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
A. Provinz Ostpreußen	2842	2770	42	30	2984	2950	9	7	—	18
B. " Westpreußen	1706	1572	111	23	1904	1877	7	3	—	17
C. Stadtbezirk Berlin	1	—	—	1	116	111	—	—	—	5
D. Provinz Brandenburg	2703	2634	31	38	2879	2829	2	—	2	46
E. " Pommern	2419	2385	18	16	2507	2483	10	—	1	13
F. " Posen	1925	1743	129	53	2180	2165	1	1	—	13
G. " Schlesien	3458	3041	372	45	4016	3987	2	1	1	25
H. " Sachsen	2509	2417	55	37	2685	2639	13	—	—	33
I. " Schleswig-Holstein	1720	1685	10	25	1844	1820	2	—	3	19
K. " Hannover	2514	2379	94	41	2734	2698	3	—	1	32
L. " Westfalen	1610	1429	118	63	1894	1853	2	3	2	34
M. " Hessen-Nassau	1961	1841	95	25	2137	2115	1	—	1	20
N. " Rheinland	3286	2816	357	113	4306	4259	—	—	6	41
O. " Hohenzollern	109	105	4	—	113	113	—	—	—	—
Staat	**28763**	**26817**	**1436**	**510**	**32299**	**31899**	**52**	**15**	**17**	**316**
Davon:										
a) in den Städten										
1. mit über 50.000 Einwohnern	20	—	—	20	553	515	2	—	1	35
2. " 25.000—50.000 "	24	—	1	23	230	192	2	—	—	36
3. " 10.000—25.000 "	117	9	6	102	613	508	15	—	5	85
4. " 5.000—10.000 "	201	33	49	119	604	502	13	—	3	87
5. " unter 5.000 "	923	431	331	161	1593	1512	20	1	2	58
Summe a) in den Städten	1285	473	387	425	3594	3229	52	1	11	301
b) auf dem Lande	27478	26344	1049	85	28705	28670	—	14	6	15

sich, daſs auf je 1000 Einwohner 1·20 Schulen und 2·20 Classen entfallen. Auf je eine Classe entfielen 71 schulpflichtige Kinder, und da fast jeder Classe auch eine vollbeschäftigte Lehrkraft entspricht, so kommt ungefähr die gleiche Anzahl von schulpflichtigen Kindern im Durchschnitt auf eine vollbeschäftigte Lehrkraft.

Von besonderem Interesse ist auch der Nachweis über die Häufigkeit der dauernden Verbindung kirchlicher Ämter mit Lehrerstellen. Es betrug nämlich die Zahl der dauernd mit einem kirchlichen Amte verbundenen Lehrerstellen im Staate überhaupt 15.677 oder 30·21 Procent. Die gegenwärtigen Kosten des preußischen Volksschulwesens nach den beiden Rubriken der *sachlichen* und *persönlichen* Erfordernisse sind aus der folgenden Tafel C. ersichtlich!

schulen, deren Classen und Lehrkräfte, sowie die zugehörigen schulpflichtigen Kinder.

Zahl der Schulclassen: überhaupt	Zahl der Schulclassen, und zwar in Schulen: mit je 1 Classe	mit je 2 Classen	mit je 3—5 Classen	mit über 5 Classen	Zahl der Lehrkräfte: überhaupt	darunter sind: vollbeschäftigte: Lehrer	vollbeschäftigte: Lehrerinnen	vollbeschäftigte: zusammen	Hilfskräfte: Lehrer	Hilfskräfte: Lehrerinnen	Hilfskräfte: zusammen	Zahl der schulpflichtigen Kinder	Es entfallen auf eine vollbeschäftigte Lehrkraft schulpflichtige Kinder: im Durchschnitt	im Minimum	im Maximum
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
4365	2188	591	135	70	6124	4145	168	4313	38	1773	1811	304069	71	7	214
2881	1479	264	99	62	4858	2711	162	2873	593	1392	1985	220443	77	17	224
1636	2	1	1	112	2153	1197	466	1663	22	468	490	104788	63	.	.
5321	2272	250	154	203	7940	4989	225	5214	195	2531	2726	348001	67	3	260
4007	2091	225	80	111	5211	3828	137	3965	118	1128	1246	248491	63	6	198
3103	1802	196	138	44	5432	3070	49	3119	287	2026	2313	278986	89	13	315
7706	2439	989	385	203	11553	7151	295	7446	189	3918	4107	639619	86	7	471
5410	1904	382	209	190	7708	5229	162	5391	109	2208	2317	373573	69	11	200
3299	1078	497	91	7	5113	3184	116	3300	93	1720	1813	191861	58	5	131
5228	2150	354	137	93	7146	5065	127	5192	124	1830	1954	336947	65	3	260
3982	1108	393	275	118	5389	3130	849	3979	77	1333	1410	324791	82	5	246
3669	1603	281	169	84	5742	3487	138	3625	247	1870	2117	245767	68	4	204
9199	2342	890	798	276	12171	6859	2378	9237	475	2459	2934	643934	69	5	244
181	62	41	9	1	287	173	3	176	—	111	111	10929	62	13	117
59987	**22520**	**5354**	**2680**	**1574**	**86827**	**54218**	**5275**	**59493**	**2567**	**24767**	**27334**	**4272199**	**72**	**3**	**471**
5099	8	17	115	395	6496	3891	1358	5249	194	1053	1247	315900	59	.	.
1830	9	10	69	117	2176	1533	300	1833	142	201	343	103372	56	.	.
4124	46	65	184	288	4749	3420	682	4102	159	488	647	248981	60	.	.
3470	73	65	205	229	4023	2940	495	3435	152	436	588	206111	60	.	.
6051	378	233	547	370	7316	5407	548	5955	215	1146	1361	399629	67	.	.
20574	514	390	1120	1399	24760	17191	3383	20574	862	3324	4186	1273993	62	.	.
39413	22006	4964	1560	175	62067	37027	1892	38919	1705	21443	23148	2998206	77	.	.

A. Vergleichende Uebersicht

über die vorhandenen Lehrer- und Lehrerinnenstellen in den Jahren 1873 und 1881; für die ordentlichen und für die Hilfs-Stellen getrennt.

Nummer	Provinz	A. Ordentliche Lehrer- und Lehrerinnenstellen.											
		Es waren Stellen vorhanden		Also 1881		Von den vorhandenen Stellen waren unbesetzt		Also 1881		Von den unbesetzten Stellen waren ohne jegliche Versorgung		Also 1881	
		1873	1881	mehr	weniger	1873	1881	mehr	weniger	1873	1881	mehr	weniger
1	Ostpreußen	3977	4391	414	.	219	197	.	22	8	3	.	5
2	Westpreußen	2486	3054	568	.	66	68	2	.	8	16	8	.
3	Brandenburg ...	5684	7293	1609	.	246	165	.	81	.	.	.	.
4	Pommern	3732	4033	301	.	253	76	.	177	2	1	.	1
5	Posen	2871	3170	299	.	174	158	.	16	38	23	.	15
6	Schlesien	5381	6770	1389	.	110	123	13	.	5	1	.	4
7	Sachsen	5027	5536	509	.	213	305	92	.	5	.	.	5
8	Schleswig-Holstein	2435	3051	616	.	155	102	.	53	9	2	.	7
9	Hannover	4488	5153	665	.	288	210	.	78	16	1	.	15
10	Westfalen	3095	4132	1037	.	158	49	.	109	4	.	.	4
11	Hessen-Nassau ...	2987	3407	420	.	180	83	.	97	1	.	.	1
12	Rheinprovinz.... incl. Hohenzollern	7546	9510	1964	.	718	580	.	138	33	.	.	33
	Summa	49709	59500	9791	.	2780	2116	107	771	129	47	8	90
								.	664			.	82

Nummer	Provinz	B. Hilfslehrer- und Hilfslehrerinnenstellen											
		Es waren Stellen vorhanden		Also 1881		Von den vorhandenen Stellen waren unbesetzt		Also 1881		Von den unbesetzten Stellen waren ohne jegliche Versorgung		Also 1881	
		1873	1881	mehr	weniger	1873	1881	mehr	weniger	1873	1881	mehr	weniger
1	Ostpreußen	19	.	.	19	8	.	.	8	1	.	.	1
2	Westpreußen	23	2	.	21	9	.	.	9	.	.	.	.
3	Brandenburg ...	13	8	.	5	6	1	.	5	.	.	.	.
4	Pommern	15	8	.	7	8	3	.	5	.	.	.	.
5	Posen	.	3	3	.	.	.	.	.	.	.	.	.
6	Schlesien	1108	899	.	209	499	321	.	178	14	1	.	13
7	Sachsen	6	19	13	.	.	1	1	.	.	.	.	.
8	Schleswig-Holstein	398	341	.	57	68	10	.	58	2	.	.	2
9	Hannover	337	93	.	244	105	33	.	72	1	.	.	1
10	Westfalen	18	.	.	18	5	.	.	5	.	.	.	.
11	Hessen-Nassau ...	173	214	41	.	34	27	.	7	.	.	.	.
12	Rheinprovinz.... incl. Hohenzollern	227	47	.	180	94	14	.	80	2	.	.	2
	Summa	2337	1634	57	760	836	410	1	427	20	1	.	19
				.	703			.	426			.	19

Nummer	Provinz	C. Stellen überhaupt waren unbesetzt			
				Also 1881	
		1873	1881	mehr	weniger
1	Ostpreußen	227	197	.	30
2	Westpreußen	75	68	.	7
3	Brandenburg ...	252	166	.	86
4	Pommern	261	79	.	182
5	Posen	174	158	.	16
6	Schlesien	609	444	.	165
7	Sachsen	213	306	93	.
8	Schleswig-Holstein	223	112	.	111
9	Hannover	393	243	.	150
10	Westfalen	163	49	.	114
11	Hessen-Nassau ...	214	110	.	104
12	Rheinprovinz.... incl. Hohenzollern	812	594	.	218
	Summa	3616	2526	93	1183
				.	1090

C. Die Gesammtkosten des öffentlichen Volksschul-Wesens.

Provinzen / Staat	Gesammt-aufwendungen für Volksschul-Zwecke M.	Davon betragen die persönlichen Schul-Unterhaltungskosten M.	Davon betragen die sachlichen Schul-Unterhaltungskosten M.	Von den Gesammtaufwendungen betragen die persönl. Kosten Proc.	Von den Gesammtaufwendungen betragen die sachlichen Kosten Proc.
1	2	3	4	5	6
I. Ostpreußen	5.903,388	4,229.287	1,674.101	71.66	28.34
II. Westpreußen	4,392.024	2,901.060	1,490.964	66.05	33.95
III. Stadtkreis Berlin	5,318.362	3,686.760	1,631.602	69.32	30.68
IV. Brandenburg	7,967.378	6,304.981	1,662.397	79.26	20.74
V. Pommern	5,649.116	4,485.240	1,163.876	79.40	20.60
VI. Posen	4,576.834	3,195.053	1,381.781	69.83	30.17
VII. Schlesien	11,188 507	8,485.426	2,703.081	75.84	24.16
VIII. Sachsen	8,616.941	6,692.984	1,923.957	77.67	22.33
IX. Schleswig-Holstein	6,094.623	4,168.116	1,926.507	68.39	31.61
X. Hannover	7,609.379	5,768.555	1,840.824	75.81	24.19
XI. Westfalen	7,847.092	5,028.594	2,818.498	64.08	35.92
XII. Hessen-Nassau	6,503.882	4,666.824	1,837.058	71.74	28.26
XIII. Rheinland	19,000.640	11,797.032	7,203.608	62.08	37.92
XIV. Hohenzollern	348.457	173.715	174.742	49.85	50.15
Staat ...	**101,016.623**	**71,583.627**	**29,432.996**	**70.86**	**29.14**
Davon:					
a) in den Städten					
1. mit über 50.000 Einwohnern	14,509.320	10,408.497	4,100.823	71.74	28.26
2. m. 25.000 — 50.000 Einwohnern	4,763.398	3,121.400	1,641.998	65.55	34.45
3. m. 10.000 — 25.000 "	8,607.021	6,170.420	2,436.601	71.69	28.31
4. mit 5.000 — 10.000 "	6,174.058	4,786.161	1,387.897	77.52	22.48
5. mit unter 5.000 Einwohnern	9,844.953	7,285.971	2,548.982	74.19	25.81
Summe a) in den Städten	**43,898.750**	**31,782 449**	**12,116.301**	**72.42**	**27.58**
b) auf dem Lande	**57,117.873**	**39,801.178**	**17,316.695**	**69.68**	**30.32**

Über 101 Millionen M. werden für die Unterhaltung der öffentlichen Volksschulen in Preußen verwendet; mehr als 70 Proc. davon entfallen auf die persönlichen Kosten und ungefähr 30 Proc. auf die sachlichen Kosten. Nach dem Staatshaushalts-Etat für das Jahr 1878/79 — Gesetz-Sammlung 1878, Seite 21 ff. — betrug in dem genannten Etatsjahre das gesammte Sollaufkommen der directen Staatssteuern 149,124.000 M., während sich nach vorstehender Tabelle bei den öffentlichen Volksschulen die persönlichen und sachlichen Schulunterhaltungskosten zusammen auf 101,016.623 M., beliefen; es verhielten sich also die Schul-Unterhaltungskosten der öffentlichen Volksschulen zum gesammten Soll der directen Staatssteuern wie 67·72 zu 100 und zwar davon die persönlichen Schul-Unterhaltungskosten wie 47·99 zu 100, die sachlichen Schul-Unterhaltungskosten wie 19·73 zu 100. Auf den Kopf der Bevölkerung entfallen in Preußen an directen Staatssteuern 5.59 M., an Schul-Unterhaltungskosten 3·79 M.

Das durchschnittliche Einkommen der vollbeschäftigten und der Hilfslehrkräfte ist in der umstehenden Tabelle D. ersichtlich gemacht.

D. Durchschnittliches Einkommen der vollbeschäftigten und der Hilfs-Lehrkräfte.

Provinzen ——— Staat	Es beträgt		
	das durchschnittliche Einkommen einer Stelle *M.*	die durchschnittl. Gesammtaufwendung für eine vollbeschäftigte Lehrkraft *M.*	die durchschnittl. Aufwendung für eine Hilfs-Lehrkraft *M.*
1	2	3	4
I. Ostpreußen	851	928	43
II. Westpreußen	870	941	53
III. Stadtkreis Berlin	2063	2063	334
IV. Brandenburg	1062	1131	64
V. Pommern	984	1064	67
VI. Posen	880	966	49
VII. Schlesien	997	1057	81
VIII. Sachsen	1091	1151	101
IX. Schleswig-Holstein	1096	1149	79
X. Hannover	945	1031	92
XI. Westfalen	1134	1190	83
XII. Hessen-Nassau	1103	1171	92
XIII. Rheinland	1168	1212	76
XIV. Hohenzollern	782	860	12
Staat	**1060**	**1122**	**78**
Davon; a) in den Städten			
1. mit über 50.000 Einw.	1827	1828	402
2. mit 25 000—50.000 Einw.	1565	1573	349
3. mit 10.000—25.000 „	1388	1406	270
4. mit 5.000—10.000 „	1265	1309	192
5. mit unter 5.000 Einw.	1002	1158	111
Summe: a) in den Städten	**1410**	**1441**	**253**
b) auf dem Lande	**875**	**955**	**47**

Sehr beachtenswert ist das preußische Vereinswesen. Dasselbe erfreut sich einer reich verzweigten Organisation, welche in den beiden großen Verbindungen des „Landesvereins der preußischen Lehrer" und des „deutschen Lehrervereins" centralisiert ist. Der Brandenburgische Provincialverein, gegründet 1871, zählt allein 50 Kreis- und 90 Bezirksvereine mit beiläufig 2200 Mitgliedern. — Der Fortschritt in den äußeren Erfolgen des preußischen Volksschulwesens tritt auch dadurch zutage, dass die Anzahl der Recruten ohne Schulbildung von 1874 auf 1876, also in zwei Jahren von 3·98 auf 3·21 Procent, also um 0·77 Procent zurückgegangen ist. In wenigen Provinzen, wie Brandenburg, Sachsen und Schleswig-Holstein ist sie bereits auf $^1/_2$% gesunken, während sie in Posen 14% beträgt — Über die Ausbreitung der Lehrerbildungsanstalten in Preußen siehe die beiliegende Schulkarte.

Literatur: Cousin, Bericht über den Zustand des öffentlichen Unterrichts in einigen Ländern Deutschlands. Altona 1837. — Ebmeyer, die Rechtsverhältnisse der preuß. Elementarschule und ihres Lehrers. Frankfurt a. O., 1861. — Lud. von Rönne, das Volksschulwesen des preuß. Staates mit Einschluss des Privat-Unterrichtes dargestellt unter Benutzung und Beifügung der drei Regulative vom 1. 2. und 3. October 1854. — Ferd. Schnell, die preußische Volksschule und die Verhältnisse ihrer Lehrer. Langensalza, 1867. — V. E. Wiese, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preußen. Berlin, 1868. — W. Thilo, Preußisches Volksschulwesen nach Geschichte und Statistik. Gotha, 1867. — Ed. Keller, Geschichte des preußischen Volksschulwesens. Berlin, 1873. — Dr. Schneider, Volksschulwesen und Lehrerbildung in Preußen. Berlin, 1875. — Centralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung. Die Gesetzgebung auf dem Gebiete des Unterrichtswesens in Preußen. Vom Jahre 1817 bis 1882. Berlin. — L. Clausnitzer, Geschichte des preußischen Unterrichtsgesetzes. Mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule. Berlin, 1876. — Jul. Berger, Entwurf eines Schulgesetzes für das Königreich Preußen. Leipzig, 1877. — Giebe, Verordnungen betr. das gesammte Volksschulwesen in Preußen. Düsseldorf, 1878. — Karl Chr. Fr. Laacke, Schulgesetzsammlung über das Schulwesen in Preußen. Leipzig, 1878. — D. E. Engel, Zeitschrift des königl.-preußischen Bureau. Erz. H. X. der öffentl. Volksschulen in Preußen von A. Petersilie. Berlin. 1882.

Privatschulen. Privatschulen sind Schulen, welche nicht vom Staate oder Lande, sondern von einer physischen und moralischen Person errichtet und unterhalten werden. Die Bedeutung der Privatschulen liegt auf der Hand, wenn man bedenkt, wie leicht ein Stillstand der öffentlichen Erziehung eintreten könnte, wenn sie ausschließlich unter den von den Schulbehörden vorgeschriebenen Normen erfolgen sollte, und nicht durch die freiere Wirksamkeit der Privatschulen zum Wetteifer angeregt würde. Viele heilsame Reformen des Erziehungs- und Unterrichtswesens sind aus Privatanstalten (das hallische Waisenhaus, die Philanthropine, Schnepfenthal, Jfferten) hervorgegangen. Aus diesem Grunde, und weil in einem freien Staate niemandem verwehrt werden darf, unter den vorgeschriebenen Bedingungen eine Privatschule zu errichten, wäre es höchst unverantwortlich, die Privatschulen aufzuheben, wofür sich in neuerer Zeit mehrfache Stimmen geltend gemacht haben. Die preußische Verfassungsurkunde sagt in dieser Beziehung in §. 22: „Unterricht zu ertheilen und Unterrichtsanstalten zu gründen und zu leiten, steht jedem frei, wenn er seine sittliche, wissenschaftliche und technische Befähigung den betreffenden Staatsbehörden nachgewiesen hat.“ Art. 23. „Alle öffentlichen und Privat-, Unterrichts- und Erziehungsanstalten stehen unter der Aufsicht vom Staate ernannter Behörden.“ In Österreich ist die Errichtung von Privatlehr- und Erziehungsanstalten, in welche schulpflichtige Kinder aufgenommen werden, nach dem Reichsvolksschulgesetze vom 14. Mai 1869 unter folgenden Bedingungen gestattet: 1. Vorsteher und Lehrer haben jene Lehrbefähigung nachzuweisen, welche von Lehrern an öffentlichen Schulen gleicher Kategorie gefordert wird. Ausnahmen kann der Minister für Cultus und Unterricht in Fällen bewilligen, wo die erforderliche Lehrbefähigung in anderer Weise vollkommen nachgewiesen ist. 2. Das sittliche Verhalten der Vorsteher und Lehrer muss unbeanstandet sein. 3. Der Lehrplan muss mindestens den Anforderungen entsprechen, welche an eine öffentliche Schule gestellt werden. 4. Die Einrichtungen müssen derart sein, dass für die Gesundheit der Kinder keine Nachtheile zu befürchten sind. 5. Jeder Wechsel in dem Lehrpersonale, jede Änderung im Lehrplane und jede Veränderung des Locales ist den Schulbehörden vor der Ausführung mitzutheilen. Zur Eröffnung solcher Anstalten bedarf es der Genehmigung der Landesschulbehörde, welche nicht versagt werden kann, sobald den vorstehend unter 1—4 angeführten Bedingungen Genüge geschehen ist. Die Privatanstalten stehen unter staatlicher Aufsicht. Die Vorsteher derselben sind für deren ordnungsmäßigen Zustand den Behörden verantwortlich. Privatanstalten können vom Minister für Cultus und Unterricht das Recht zur Ausstellung staatsgiltiger Zeugnisse erhalten, wenn die Organisation und das Lehrziel jenen der öffentlichen Schule, welche die Privatlehranstalt ersetzen soll, entspricht. Derartigen

Privatanstalten wird das Öffentlichkeitsrecht entzogen, wenn sie den an die Volksschule gestellten Anforderungen nicht mehr entsprechen. — Diese Verordnungen stimmen im Wesentlichen mit den durch das badische Schulgesetz vom 8. März 1868 getroffenen Bestimmungen über Privaterziehungsanstalten überein. Überdies ist in dem badischen Schulgesetze ausdrücklich die Bestimmung ausgesprochen: „Die Schulbehörden haben in den Privatlehr- und Erziehungsanstalten von Zeit zu Zeit Visitationen und Prüfungen vorzunehmen; überdies ist diesen Behörden von den Hauptprüfungen jeweils zeitig Nachricht zu geben, damit sie denselben anwohnen können." Aus diesen Bestimmungen geht hervor, dass das Schulziel einer Privatschule dem einer öffentlichen Schule mindestens gleichstehen muss; da nun aber das Interesse des Unternehmens in den meisten Fällen ein erhöhtes Ziel fordert, liegt die Bedeutung dieser Anstalten klar am Tage.

Psychologie ist die Wissenschaft von der Seele. Obwohl die Seele als Wesen kein Gegenstand der sinnlichen Erfahrung ist, so gehört doch der Begriff derselben nicht bloß dem wissenschaftlichen, sondern auch dem Volksbewusstsein an, und ist überhaupt einer der ältesten und verbreitetsten Begriffe. Die ältesten Vorstellungen von der Seele sind dualistisch. Darnach steht die Seele dem Körper als das Bewegende dem Unbewegten, wie bei Demokrit, oder als Form, Zweck oder Wirkendes (Entelechie) dem Stoffe als dem unbestimmt Formlosen, wie bei Aristoteles gegenüber. Nach Cartesius, dem Vater des philosophischen Dualismus (s. d.) ist sie die denkende Substanz im Gegensatze zur Materie, welcher das Merkmal der Ausdehnung zukommt. In den Volksanschauungen älterer und neuerer Zeit ist die Seele ein Schatten, ein Hauch, der sich beim Tode von dem Körper trennt und ein neues Dasein führt, entweder in die Unterwelt hinabsteigend, oder wie bei der Seelenwanderung von einem Organismus in den anderen übergehend. Die Psychologie als Wissenschaft findet somit den Begriff der Seele vor; allein sie hat ihn zu prüfen und zu rechtfertigen. Für die wissenschaftliche Auffassung ist nicht die Seele als reales Wesen gegeben, sondern nur das Bewusstsein. Dasjenige, was die Selbstbeobachtung über das Bewusstsein lehrt, lässt sich auf drei Grundthatsachen zurückführen. Gegeben ist nämlich: 1. Eine Menge von Vorstellungen, welche kommen und gehen; 2. die von Moment zu Moment sich ändernde Einheit dieser Vorstellungen in der Form des Bewusstseins; 3. die Verknüpfung der aufeinander folgenden Bewusstseinsmomente zur Einerleiheit des Seelenbewusstseins in der Form des einen unwandelbaren „Ich." Die Ausdeutung dieser drei Grundthatsachen hat zur Annahme des Seelenwesens geführt. Wo es nämlich wirkliche Zustände gibt, dort muss es auch ein Wesen geben, woran sie haften; denn sonst wären sie wesenlose Schatten und nichts Wirkliches. Das Wesen, woran unsere Vorstellungen und alle aus denselben abgeleiteten und inneren Zustände haften, ist eben die Seele. Vorstellungen sind Zustände der Seele — die Seele ist der Träger der Vorstellungen.

Auf Grundlage dieser Grundthatsachen sucht die Psychologie die Naturgesetze des Seelenlebens zu erforschen und aus denselben die Mannigfaltigkeit der psychischen Erscheinungen zu erklären. Bei der Lösung dieser Aufgabe kann sie einen doppelten Weg einschlagen, jenen der Deduction, der vom Allgemeinen zum Besonderen hinführt, oder jenen der Induction, der vom Besonderen zum Allgemeinen aufsteigt. Demgemäß unterscheidet man die rationelle oder speculative Psychologie als Theil der Philosophie von der empirischen als einer Erfahrungswissenschaft. Während die Naturwissenschaften mit Hilfe der durch Baco von Verulam († 1626) begründeten und durch Newton und seine Nachfolger mit glänzendem Erfolge angewendeten Methode der Induction ihren eigenen, von metaphysischen Untersuchungen völlig unabhängigen Weg wandeln: ist die Psychologie bis auf die neueste Zeit fast ausschließlich als eine philosophische Doctrin

behandelt worden, indem man die metaphysischen Grundlehren, die über das Seiende überhaupt aufgestellt wurden, auf das Seelenwesen anwendete. Das Verfahren hiebei war deductiv, da man von der allgemeinsten Thatsache, nämlich von jener des Selbstbewusstseins (dem reinen „Ich") ausgieng, und aus derselben alle Mannigfaltigkeit der Seelenerscheinungen zu erklären suchte. Dadurch entstanden so viele Psychologien als philosophische Schulen. Im Gegensatze zu dieser Auffassungsweise hat die empirische Psychologie die Aufgabe sich gestellt, von den besonderen Thatsachen des Bewusstseins auszugehen, und auf dieselben nach Methode der Induction eine erklärende Theorie des Seelenlebens zu stützen. Sie befindet sich hiebei den Naturwissenschaften gegenüber in dem zweifachen Vortheile, erstens, dass diese besonderen Thatsachen des Bewusstseins als Gegenstände der inneren Erfahrung unserer Erkenntnis unmittelbar zugänglich sind, während die Gegenstände der äußeren Erfahrung in den Naturwissenschaften nur mittelbar, nämlich durch Projection auf unser Bewusstsein bekannt werden — und zweitens, dass der Reichthum dieser Thatsachen bei den wechselvollen Ereignissen des Seelenlebens und bei der Vielheit der Menschenköpfe ein außerordentlicher ist. Sie befindet sich jedoch hiebei insofern im Nachtheile, als die Elemente des psychologischen Thatbestandes wegen der Einheit des Bewusstseins nicht gesondert vorliegen, sondern mitunter eine derartige Complication zeigen, dass sie aus Erkenntnisquellen der Psychologie zu Problemen für dieselbe werden. Während sich bei der äußeren Erfahrung alles nach Raum und Zeit sondert und für die menschliche Erkenntnis übersichtlich auseinanderlegt: bieten die Ereignisse der inneren Erfahrung wohl ein Nacheinander in der Zeit, aber kein Nebeneinander im Raume dar. Deshalb ist auch bei denselben die Erkenntnis des ursächlichen Zusammenhanges des Einzelnen unter einander viel schwieriger, als bei den zeitlich-räumlichen Veränderungen, und darf es uns daher nicht wunder nehmen, dass man bis auf die neueste Zeit hinauf die Anwendbarkeit des Causalbegriffes auf den Verlauf der Seelenzustände ganz bestritt, und die Seelenvermögen als gesetzlos waltende Mächte anzusehen geneigt war. Die empirische Psychologie als exacte Wissenschaft ist von allen metaphysischen Grundansichten über das Wesen der Seele unabhängig, und leistet deshalb im Vorhinein Verzicht auf die Lösung derjenigen Fragen, die eine solche Grundansicht voraussetzen. Worin das Wesen der Seele eigentlich bestehe, wie sie mit dem Leibe in die erfahrungsmäßig bekannte Wechselwirkung eintrete, wie sich die Einfachheit ihres Wesens mit der Vielheit ihrer Zustände vertrage und worin eigentlich der Zustand des Vorstellens bestehe: darüber wird die empirische Psychologie ebenso wenig Auskunft ertheilen, als die Physik anzugeben vermag, was „Stoff" ist, was „Kraft", und wie sich beide zu einander verhalten. Allein so wie dessenungeachtet der Physik ein weites Gebiet der Forschung im Bereiche der vermittelten Naturerscheinungen übrig bleibt: ebenso bleibt der empirischen Psychologie ein weites Feld der Untersuchung offen, die von einer metaphysischen Ansicht über das Wesen der Seele ganz und gar unabhängig ist. Wie durch Zuthun der Sinne Empfindungen und Wahrnehmungen entstehen, wie dieselben durch das Gedächtnis aufbewahrt, durch die Phantasie umgeändert, durch den Verstand gedankenmäßig verarbeitet werden, wie der Kampf der Vorstellungen die verschiedenen Gemüthszustände hervorruft und welche Gesetze hiebei gelten: darüber lässt sich allerdings auch ohne jede speculative Grundansicht Vieles ermitteln. So wird die empirische Psychologie durch die Breite der Untersuchung ersetzen, was ihr etwa an Tiefe abgeht. Ihre Principien sind die Thatsachen der inneren Erfahrung. Diese werden gewonnen durch die Beobachtung und den Versuch (Experiment).

Die Beobachtung ist eine vierfache, da sowohl ihr Subject als ihr Object zweifach, nämlich entweder das eigene oder das fremde Ich ist. Man hat nämlich zu unterscheiden: a) die eigene Selbstbeobachtung, b) die eigene Beobachtung Anderer, c) die fremde Selbstbeobachtung und d) die fremde Beobachtung

Anderer. Die beiden letzteren Arten können uns selbstverständlich nur in der Form von Mittheilungen zukommen. Die Selbstbeobachtung ist die wichtigste Quelle der psychologischen Untersuchungen. Nur durch sie lernen wir die Zustände der Seele auf unmittelbare Weise kennen, um dann mittelbar aus Äußerungen und Mittheilungen auf die Seelenzustände Anderer zu schließen. Doch unterliegt dieselbe eigenthümlichen Schwierigkeiten, weil das beobachtende Object, die Seele, hier nicht wie bei der äußeren Erfahrung gesondert vor uns liegt, sondern mit dem beobachtenden Subject, dem Ich, zusammenfällt. Dieses letztere muss sich demnach spalten in einen beobachtenden und beobachteten Theil, wovon der erstere, tiefere, sich der Beobachtung entzieht; denn wollte man auch ihn zum Gegenstand der Beobachtung machen, so müsste man abermals eine Spaltung in diesem Theile des Ichs vornehmen, wobei sich uns der beobachtende Theil abermals entziehen würde u. s. f. Daher kann die Selbstbeachtung nur bis auf eine gewisse Tiefe eindringen, und es gibt Stellen des Bewusstseins, an denen ihr Senkblei den Boden niemals erreicht. Überdies gibt es Zustände, die man an sich selbst nicht beobachten kann. Zu diesen gehören die ersten Anfänge des Bewusstseins im Kindesalter, die Affecte, in denen wir gleichsam „außer uns", also nicht bei uns sind, und die verschiedenen extremen und anomalen Zustände, die nur als Product einer ganz eigenthümlichen biographischen Entwickelung bei einzelnen Individuen auftreten (Seelenstörungen u. dgl.). Daher muss die Beobachtung Anderer ergänzend hinzutreten. Diese erweitert den Kreis der psychologischen Thatsachen über die engen Grenzen des Individuums hinaus. Wir lernen verschiedene Individuen und in den verschiedensten psychischen Zuständen kennen. Dadurch wird uns der Einfluss innerer und äußerer Momente, der leiblichen Beschaffenheit, des Temperamentes, der Erziehung, des Umganges und Berufes auf die psychische Entwicklung offenbar. Besonders lehrreich ist in dieser Beziehung die Beobachtung von Kindern und Wilden, Geisteskranken und Verbrechern, Viersinnigen und anderen „seltsamen" Menschen (Thier- und Völkerpsychologie. Kaspar Hauser. — Vergl. die Werke von Ideler, Pitaval, Knigge, Abel, Mauchart, Engel, Bülow u. A.). Von diesem ungeheueren Materiale psychologischer Thatsachen wird sich jedoch nur Weniges unmittelbar zum Ausgangspunkte einer inductiven Untersuchung eignen, weil die meisten dieser Thatsachen nur der Ausdruck eines höchst complicierten psychologischen Thatbestandes sind. Es zeigt sich vielmehr das Bedürfnis, durch absichtlich herbeigeführte Lagen den Thatbestand zu vereinfachen und durch abwechselnde Ausschließung und Herbeiführung einzelner psychologischer Factoren ihren Einfluss auf das Gesammtproduct zu constatieren. Das Experiment, welches auf dem Gebiete der äußeren Erfahrung eine so hervorragende Rolle spielt, wird somit auch in der Psychologie nicht ausgeschlossen sein. Dasselbe hat wesentlich dazu beigetragen, um die Elemente des gesammten Seelenlebens, nämlich die sinnlichen Empfindungen, nach ihren verschiedenen Eigenthümlichkeiten und Gesetzen unserer Erkenntnis zu erschließen. Auf dem Gebiete der abgeleiteten Zustände ist seine Zulässigkeit allerdings sehr beschränkt, weil bei der außerordentlichen Veränderlichkeit der Seelenphänomene eine Fixierung einzelner Elementarbestandtheile sehr schwer ist.

In der neueren Zeit hat man mehrfach versucht, die Psychologie „nach naturwissenschaftlicher Methode", wie M. W. Drobisch, oder geradezu „als Naturwissenschaft", wie Theodor Waitz, zu behandeln. Als Naturgeschichte der Seele sucht sie vor allen die Erscheinungen des Bewusstseins nach ihrer Ähnlichkeit in charakteristische Gruppen zu bringen, diese Gruppen als Typen der Seelenthätigkeit zu beschreiben und zu classificieren. Dies war insbesondere der Standpunkt der älteren empirischen Psychologie, welche diese Typen als Seelenvermögen hypostasierte und hiemit ihre Aufgabe erfüllt zu haben glaubte. Sie vergaß dabei, dass die s. g. Seelenvermögen bloße Abstractionen des wissenschaftlichen Denkens, keineswegs aber naturgeschichtliche Objecte oder

überhaupt etwas Reales sind. Die neuere Psychologie behält diese Unterscheidung der Seelenvermögen (Verstand, Vernunft, Gedächtnis, Phantasie u. dgl.) zur vorläufigen Orientierung bei, allein sie kann durch diese Unterscheidung ihre Aufgabe nicht als gelöst ansehen. Als „Anatomie des Bewusstseins" zergliedert sie die höchst complicierten Phänomene desselben in einzelne nicht zerlegbare Elemente, die Vorstellungen — und als „Physiologie der Seele" sucht sie mittelst der genetischen Methode nachzuweisen, wie sich durch Wechselwirkung der Vorstellungen im Verlaufe der psychischen Entwickelung der Individuen und Völker die verschiedenen bleibenden und veränderlichen Zustände des Bewusstseins bilden. Dieser Nachweis wird ihr nur dann gelingen, wenn sie als „Physik der Seele" diejenigen Gesetze darzulegen sucht, nach denen sich die Wechselwirkung der Vorstellung richtet. Hiebei kann dort, wo Größenbegriffe sich einstellen, selbst die mathematische Hilfe, welche in der Physik so Großes leistet, als zulässig erscheinen; ebenso kann dort, wo die Thatsachen eine theoretische Ansicht stützen, ohne jedoch bis zur Evidenz feststellen zu können, die Hypothese zu dem Zwecke aufgestellt werden, um die Giltigkeit derselben an den daraus entspringenden Consequenzen prüfen zu können. — Die ältere Schulpsychologie ist ein Conglomerat mehrfacher überlieferter Ansichten. Wie F. A. Lange bemerkt, nahm sie den Ausgang von der Selbstgewissheit des Denkens bei Cartesius; die Lehre von der immateriellen Substantialität der Seele entlehnte sie der aristotelisch-scholastischen Überlieferung, mit mehr oder weniger neuplatonischer Färbung; die Seelenvermögen nahm sie von Aristoteles und Wolff, die Dreitheilung der Seelenthätigkeiten von den späteren Wolffianern, die Lehre von der Willensfreiheit aus der Scholastik, desgleichen die Lehre vom Zusammenhang zwischen Leib und Seele, soweit hier nicht (was niemals vollständig gelang), cartesianische oder Leibnitz-Wolff'sche Vorstellungen den alten influxus physicus des Thomas von Aquino verdrängten. Von Locke entnahm man dann als Einschlag zu diesem Zettel mehr oder weniger Beobachtung und Selbstbeobachtung. — Die moderne Psychologie beginnt mit John Locke (s. d.) dem Vater des Sensualismus, welcher die angeborenen Ideen läugnete, und in den sinnlichen Empfindungen die ausschließliche Quelle all unserer Vorstellungen aufzeigte. Einen Schritt weiter gieng Herbart (s. d.), welcher die Realität der s. g. Seelenvermögen läugnete und das Seelenleben als eine „Statik und Mechanik der Vorstellungen" hinstellte. Wurden hiedurch der Psychologie ganz neue Bahnen von Seite der philosophischen Forschung erschlossen, so kam derselben von einer anderen Seite eine nicht minder bedeutsame Bewegung zustatten. Wir meinen hier die neuen physikalischen, biologischen und physiologischen Entdeckungen, die sich auf das Gesetz der Erhaltung der Kraft, auf die Physiologie der Sinne und des Nervensystems, und auf den Darvinismus beziehen, und als deren positives Ergebnis die durch Fechner begründete Psychophysik (s. d.) angesehen werden kann. — Auf der durch Herbart betretenen Bahn schreitet die neuere psychologische Schule mit Entschiedenheit weiter. Das Streben derselben geht dahin, die Psychologie von jedem metaphysischen Rüstzeuge zu befreien und unter Benützung aller Errungenschaften der neueren positiven Naturforschung auf eine rein inductive Grundlage zu stellen. Leider dauern neben diesen positiven Bestrebungen auf psychologischem Gebiete die Versuche fort, die empirische Forschung durch ein Fachwerk speculativer Formen nach Art Schellings und Hegels zu ersetzen. „Seit der Kampf zwischen Naturphilosophie und Naturwissenschaft zugunsten der letzteren entschieden ist, hat man sich des Gedankens auf den meisten Gebieten ziemlich entwöhnt, als könnte man durch reines Denken überhaupt irgend etwas finden, was uns die empirische Erkenntnis ersetzt oder was uns über die Grenzen derselben hinausführt. Der Glaube, dass eine streng methodische Entwickelung philosophischer Begriffe von selbst zur Übereinstimmung mit den Thatsachen führen müsse,

war hier gebrochen; allein auf dem Gebiete der Psychologie konnte man immer noch meinen, dass der Geist doch wenigstens im Stande sein müsse, rein in sich gekehrt, seine eigene Natur zu ergründen. Hier mochte auch Kant ungünstig eingewirkt haben. Er, der die Unmöglichkeit nachwies, durch Metaphysik den Kreis unseres Erfahrungswissens zu erweitern, ließ eben doch in seiner Vernunftkritik den Versuch bestehen, durch bloße Reflexion über das synthetische Urtheil a priori gewisse Grundzüge der Einrichtung unseres Verstandes zu entdecken. Allerdings ist dies kritische Verfahren sehr verschieden von den Constructionen Schellings und Hegels; allein es hat doch mit diesen das Gemeinsame, dass es thatsächliche Verhältnisse aus Begriffen zu deducieren sucht." (Lange).

Bedeutung der Psychologie für die Pädagogik. Unter den Hilfswissenschaften der Pädagogik nimmt die Psychologie unbestritten den ersten Rang ein. Dies ist so allgemein anerkannt, dass man die Pädagogik nicht selten als „angewandte Psychologie" bezeichnen hört. Das Bewusstsein des Zöglings ist es, welches das eigentliche Angriffsobject der Erziehung bildet. Der Erzieher sucht dasselbe nach ethischen Normen zu gestalten. Diese Ausgestaltung wird ihm offenbar nur dann gelingen, wenn sein Walten geleitet sein wird von der Kenntnis derjenigen Gesetze, denen die eigenthümliche Entfaltung der Menschennatur untersteht. Dies sind eben die psychologischen Gesetze. Der Erzieher vergesse nicht, dass er einen lebendigen Stoff zu gestalten hat, der auch ohne sein Zuthun in einer bestimmten Fortbildung begriffen ist. Er kann wohl in den Gang der natürlichen Entwickelung eingreifen, aber nur durch Mittel, welche den psychologischen Gesetzen entsprechen. Vergebens wäre es, gegen diese Gesetze etwas ausrichten zu wollen, wie wenn der Erzieher z. B. die Triebe des Zöglings ausrotten wollte, anstatt sie der Vernunft zu unterwerfen, oder wenn er von der Sinnlichkeit desselben absehen, sein Wollen als unzugänglich für ihre Beweggründe betrachten würde u. s. w.

Diese principielle Bedeutung der Psychologie für die Pädagogik wird wohl kaum von irgend einer Seite angezweifelt werden können. Anders stellt sich jedoch die Sache, wenn man untersucht, ob und in wie weit der gegenwärtige Stand der Psychologie als Wissenschaft darnach angethan ist, dem Erziehungsgeschäfte eine wesentliche Stütze zu gewähren. Einer der bedeutendsten Vertreter der wissenschaftlichen Pädagogik Dr. Fr. A. Lange läſst sich darüber also vernehmen: „Der Grund, warum die empirische Psychologie noch nicht den Anspruch erheben kann, der Pädagogik überall als Basis zu dienen, liegt in ihrer eigenen Unvollständigkeit. Hätten wir eine Wissenschaft, welche die Erscheinung des Seelenlebens mit einer ähnlichen Vollständigkeit und Sicherheit auf Gesetze zurückführte, wie die Physik die Erscheinungen der äußeren Natur, so müsste jeder Pädagoge diese Wissenschaft vor allen anderen zum Gegenstande seines Studiums machen und die Pädagogik wäre von der Psychologie so unzertrennlich, wie die Technologie von der Physik. Man könnte dann fast die ganze Pädagogik auf Ethik und Psychologie zurückführen, indem die erstere Wissenschaft uns das Ziel der Bildung, die letztere aber Mittel und Wege zur Erreichung desselben angäbe (Artikel: „Seelenlehre" in Schmids Encyklopädie). Diese Voraussetzung zieht Lange in Zweifel, indem er sich zu der Ansicht hinneigt, dass, wenn man die Bilanz zwischen Psychologie und Pädagogik ziehen würde, die Psychologie der pädagogischen Beobachtung ebenso viel, wenn nicht mehr zu danken habe als die Pädagogik den psychologischen Lehren. Allein die hier ausgesprochene Geringschätzung des praktischen Wertes der Psychologie für Pädagogik kann sich nur auf die speculative, nicht aber auf die empirische Psychologie beziehen. Ist diese auch zur Stunde noch nicht eine exacte Wissenschaft, so ist sie doch auf dem besten Wege, eine solche zu werden; und schon gegenwärtig kann der Erzieher die positiven Ergebnisse derselben nicht leicht entrathen. Herbarts Lehre von der Hemmung, Verdunkelung und Reproduction der Vorstellungen, von der Wölbung und Zuspitzung des Bewusstseins, von der Apperception, von der Auf-

merksamkeit und dem Interesse u. s. w. ist ein gutes Stück exacter Psychologie. Die Fortschritte dieser letzteren werden um so augenfälliger werden, je entschiedener sie den alten Weg speculativer Constructionen verlassen und die Pfade der Induction betreten wird.

Literatur: Für das streng wissenschaftliche Studium: J. F. Herbart: Psychologie als Wissenschaft und Lehrbuch zur Psychologie. Leipzig. — W. Volkmann, R. v. Volkmar, Lehrbuch der Psychologie vom Standpunkte des Realismus und nach genetischer Methode, Cöthen. 1876. — Drobisch, empirische Psychologie, 1842 und erste Grundlinien der mathematischen Psychologie. 1850. — Waitz, Grundlegung der Psychologie 1846 und Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft 1849. — H. R. Lotze, medizinische Psychologie. Leipzig. 1852. — W. Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie. Leipzig. 1874. — E. Beneke, Die neue Psychologie. 1845, ferner Lehrbuch der neuen Psychologie. 1845 und pragmatische Psychologie. 1850 — Biunde, Versuch einer systematischen Behandlung der empirischen Psychologie. 1831. — H. Böhmer, Die Sinneswahrnehmungen in ihren physiologischen und psychologischen Gesetzen. Erlangen. 1868. — Burdach, Blicke ins Leben (comparative Psychologie). 1842. — C. G. Carus, Vorlesungen über Psychologie. 1831 — Derselbe, Vergleichende Psychologie. Wien. 1866. — O. Caspari, Die psychophysische Bewegung in Rücksicht der Natur ihres Substrates. Leipzig. 1869. — C. S. Cornelius. Die Theorie des Sehens und des räumlichen Vorstellens. Halle. 1861. — Derselbe, Zur Theorie des Sehens. Halle. 1864. — H. Czolbe, Die Grenzen u. der Ursprung der menschlichen Erkenntnis. Jena. 1865. — Derselbe, Die Entstehung des Selbstbewußtseins. Leipzig. 1856. — Dastich, Über die neueren physiologisch-psychologischen Forschungen im Gebiete der menschlichen Sinne. 1864. — F. Dittes, Lehrbuch der Psychologie. Leipzig. 1875. — Friedreich, System der gerichtlichen Psychologie. 1842. — H. Helmholtz, Die Lehre von der Tonempfindung. Braunschweig. 1877. — Derselbe, Handbuch der physiologischen Optik. Leipzig. 1867. — M. Lazarus, Das Leben der Seele. Berlin. 1878. — Maaß, Über die Leidenschaften. 1805—7 — Purkinje. Beobachtungen und Versuche zur Physiologie der Sinne. 1823. — G. Schilling Lehrb. der Psychologie. Leipzig. 1851. — L. Strümpell, Psychologische Pädagogik. Leipzig. 1880. — G. A. Lindner, Lehrbuch der empirischen Psychologie als inductiver Wissenschaft. Für den Gebrauch an höheren Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Wien. 1880. An den Gymnasien Österreichs eingeführt und in mehrere europäische Sprachen übersetzt. (Die siebente Auflage unter der Presse.) — B. Maaß, Psychologie in ihrer Anwendung auf die Schulpraxis. Breslau. 1879.

Psychologische Freiheit ist das Vermögen der Selbstbestimmung. Wie die Psychologie nachweist, ist der Wille des Menschen, wie alles andere dem Causalgesetze unterworfen, d. h. durch Motive bestimmt (determiniert). Wenn es sich also um den Begriff der Willensfreiheit handelt, so kann die Frage nicht dahin gehen, ob das Wollen so frei ist, daß es in seiner jeweiligen Richtung durch keine Ursachen bestimmt wird, sondern nur darum, ob die bestimmenden Ursachen vorwiegend im Inneren der Persönlichkeit, oder aber in äußeren Einflüssen liegen, d. h. ob der Mensch sich selbst von Innen heraus bestimme, oder von Außen her bestimmt werde. Denn „frei" nennen wir denjenigen, der die im Inneren gelegenen Bedingungen seines Daseins in äußerer Bethätigung unabhängig von jedem äußeren Zwange zur Geltung bringen kann, der als Spinne weben, als Schmetterling flattern, als Maulwurf wühlen, als Hammer Schläge ertheilen, oder als Ambos sie aushalten kann. Wer dagegen immer nur mit den Wölfen heult und mit dem Strome schwimmt; wer dort, wo er seinen Charakter zu bethätigen hat, das Gesetz seines Handelns von auswärtigen Instanzen entlehnt, anstatt dasselbe aus sich selbst zu schöpfen: der ist unselbständig und unfrei. Darin liegt eben das wundersame Paradoxon der psychologischen Freiheit, daß sie das gerade Gegentheil der Gesetzlosigkeit oder der blinden Willkür ist, indem sie ihren Ausdruck weder im gesetzlosen Treiben des Kindes, noch in den Albernheiten des Narren, sondern in dem sich stets consequent bleibenden Wollen und Handeln des charaktervollen Mannes findet. Gerade der charaktervolle Mann ist es, dessen Handlungen, weil durch Grundsätze bestimmt, sich voraussehen und vorausbestimmen lassen, während es unmöglich ist, voraus zu bestimmen, wie sich in einer gegebenen Lebenslage ein Mensch entscheiden werde, der sich in

zweifelhaften Fällen nicht anders, als durch Abzählung seiner Rockknöpfe zu helfen weiß. — Die Freiheit des Wollens tritt daher um so stärker hervor, je mehr sich der Mensch im Gegensatze zu den äußeren Antrieben nach inneren unwandelbaren Normen bestimmt. Derlei Normen sind eben die praktischen Grundsätze oder Maximen. Ein praktischer Grundsatz ist eine appercipierende Vorstellungsmasse für eine bestimmte Classe von Wollen. Hat man sich nämlich in mehreren gleichartigen Fällen, wo man entweder so oder anders handeln konnte, in demselben Sinne entschieden, so bildet sich hiedurch eine praktische Regel des Wollens und Handelns, welche auch für künftige Fälle dieser Art maßgebend ist, indem sie in das Schwanken der Überlegung appercipierend eingreift. Ein praktischer Grundsatz ist also nichts als ein allgemeines Wollen, dessen Kraft mit der Anzahl der Fälle wächst, in denen es zur Bethätigung gelangt. Je öfter man sich z. B. gegen die Verlockungen des Augenblickes, durch eine Nothlüge einen kleinen Vortheil zu erreichen, entschieden hat, der Wahrheit Zeugnis zu geben: desto fester wird der praktische Grundsatz unverbrüchlicher Wahrhaftigkeit in uns Wurzel fassen und unsere künftigen Willensentscheidungen bestimmen. Die Entstehung der Grundsätze wird eingeleitet durch die „praktische Überlegung". Wer ohne alle Überlegung handelt, wird auch grundsatzlos und unfrei handeln. Wer jedoch gewohnt ist, den im Bewusstsein auftretenden Begierden nicht blindlings zu folgen, sondern sich durch Überlegung von Gründen und Gegengründen leiten zu lassen: der wird bald dahin kommen, in analogen Fällen gleichartig zu wollen und zu handeln. Das gleichartige Wollen wird bei ihm alsbald die Bedeutung eines praktischen Grundsatzes annehmen und alle nachfolgenden Willensentscheidungen dieser Art beherrschen. Dadurch wird sich aber im Innern der Persönlichkeit eine Instanz bilden, welche den Menschen von den wechselnden Einflüssen der äußeren Lebenslage unabhängig, d. h. psychologisch frei macht. Die psychologische Freiheit ist zu unterscheiden von der sogenannten absoluten oder transscendentalen Freiheit, worunter man das Vermögen versteht, in einer Reihe von Ursachen und Wirkungen das absolut erste Glied zu setzen. Diese Freiheit können wir dem Menschen unmöglich zusprechen; denn sein jedesmaliges Wollen ist keineswegs Anfangsglied einer Causalreihe, sondern vielmehr selbst eine Folge vorausgehender Ursachen, nämlich der Motive, nach denen er sich in seinem Wollen entscheidet. Diese Motive wurzeln aber in seinem gesammten Seelenleben. Alle Vorstellungen, welche zusammen wirken, um eine bestimmte Vorstellung in den Zustand des Begehrens zu versetzen und ihr den Sieg über entgegengesetzte Bestrebungen zu verschaffen, gehören hierher. Jeder einzelne Willensact ist also ein Product, zu welchem die Ereignisse unseres ganzen Seelenlebens die bestimmenden Factoren bilden, so dass der Mensch mit seinem Wollen aus der Kette des Causalnexus, an welchen alle Ereignisse der äußeren Natur geknüpft sind, nicht nur nicht herausgerissen, sondern vielmehr mit demselben auf das Innigste verknüpft wird. Wo sich bei einem Individuum noch keine festen Verbindungen von Vorstellungen, keine organischen Vorstellungskreise, keine herrschenden Ideen und leitenden Grundsätze gebildet haben, wo also alle einzelnen Vorstellungsgruppen mit nahezu gleicher Kraft auf die Bestimmung eines Willensactes hinwirken, da wird es nur einer geringen Veranlassung bedürfen, um die Entscheidung auf die eine oder die andere Seite hinüberzuspielen. Dies ist z. B. der Fall bei dem Kinde, dessen Wollen bekanntlich zwischen den Objecten seiner Wahl ebenso schwankt, wie die Vorstellungen, welche in seinem Bewusstsein kommen und gehen. Wo dagegen, wie bei dem erwachsenen und gesinnungsvollen Menschen, die gesammten Vorstellungen desselben eine organische Durchbildung erfahren haben, wo das Einzelne nur in Beziehung zum Ganzen steht, wo alle Vorstellungskreise gegen einander abgegrenzt und abgeklärt sind: da wird es leicht sein, anzugeben, wie und warum er sich in einem bestimmten Falle so und nicht anders bestimme. — Aber auch abgesehen davon, lässt sich zeigen, dass die trans-

scendentale Freiheit ein Unsinn ist. Denn sobald dieselbe einmal zugegeben wird, verliert die moralische Weltordnung ihre unerschütterlichsten Haltpunkte. Jede planmäßige Einwirkung auf den Menschen, also auch jede Erziehung wäre alsdann eine Thorheit; denn sie kann auf das Wollen, somit auch auf die Sittlichkeit keinen Einfluss üben. Ein Pragmatismus in der Geschichte wäre bloße Erschleichung. Eine Heranbildung des Wollens zum Charakter endlich wäre unter diesen Umständen eine undenkbare Sache. — Der Erzieher möge sich daher bei ausbleibenden oder conträren Folgen seiner Erziehungsthätigkeit keineswegs hinter den Begriff der transscendentalen Freiheit verschanzen und sich damit trösten wollen, dass es nun einmal so sei, dass sein Zögling durchaus nicht gut thun wolle, kein Interesse zum Lernen habe u. dgl. sondern er möge überzeugt sein, dass auch im Bereiche der Erziehung jede Wirkung ihre Ursache habe, und möge sich daher die in manchen Fällen allerdings nicht leichte Mühe nehmen, den Ursachen der ausbleibenden Erziehungserfolge nachzugehen und sie mit allen ihm zu Gebote stehenden Mitteln zu bekämpfen. Er wird sich in gar manchen Fällen überzeugen, dass zu diesen Ursachen auch seine eigenen verkehrten Erziehungsmaßregeln gehören. Nur dann, wenn man das Causalgesetz ausnahmslos auf die Entwickelung des Menschen anwendet, kann die Erziehungswissenschaft auf eigentliche Erfolge rechnen.

Psychophysik. Eine durch G. Th. Fechner begründete neue Wissenschaft, welche die Erforschung des Grenzgebietes zwischen dem Geistigen und Materiellen zum Gegenstande hat. In dieses Grenzgebiet fallen nun die sinnlichen Empfindungen, welche zwar seelische Acte sind, jedoch durch die Thätigkeit physischer Organe nämlich des Nervensystems hervorgerufen werden. Die psychophysischen Untersuchungen beziehen sich auf das Verhältnis zwischen der Empfindung und dem sie verursachenden sinnlichen Reize. Da die Empfindung als Vorstellung der Seele von dem äußeren Reize qualitativ verschieden, also mit ihm völlig unvergleichbar ist, so kann es sich hier nur um Größenbestimmungen handeln, denen ja auch die Empfindung mit Rücksicht auf den Grad ihrer Stärke (Intensität) unterliegt. Hiebei hat man dreierlei zu unterscheiden: a) den äußeren Reiz; b) den Erregungsgrad des Nerven und c) die Empfindung selbst. Von diesen drei Größen ist nur die erste einer exacten Messung zugänglich; Lichtreize, Töne, Gewichte, Temperaturen, Lösungen von schmeckbaren Stoffen können objectiv gemessen werden. Bezüglich der Empfindung selbst lassen sich nicht die einzelnen, quantitativ gleichen Grade, wohl aber zwei Zustände mit völliger Bestimmtheit subjectiv unterscheiden; der Zustand, wo die Empfindung eben merklich wird und jener, wo sie einen eben merklichen Zuwachs ihrer Stärke erfährt. Lassen wir den Reiz, z. B. einen gewissen Ton von Null an stetig wachsen, so bemerken wir, dass der Reiz mit einer gewissen Stärke schon da ist, ohne dass subjectiv eine Empfindung desselben vorhanden wäre. Erst wenn die Stärke des Reizes eine gewisse Größe erreicht hat, stellt sich die Empfindung ein. Der Nullpunkt der Empfindung liegt also höher, als der Nullpunkt des Reizes. Den Grenzwert des Reizes, für welchen die Merklichkeit desselben durch das Auftauchen der Empfindung in der Seele eben beginnt, d. h. denjenigen Wert desselben, der mit dem Nullpunkte der Empfindung übereinstimmt, wird die Schwelle der Empfindung und beziehungsweise des Reizes genannt. Die Thatsache einer solchen Schwelle steht für die einzelnen Sinne fest. Zahllose Reize gehen wirkungslos an uns vorüber, weil ihre Stärke unter dem Schwellenwert der Empfindung liegt. Schallerschütterungen durchkreuzen die Atmosphäre auch dort, wo wir nichts hören, und mannigfaltige Riechstoffe breiten sich in derselben aus, ohne dass wir etwas riechen. Dass diese relative Unempfindlichkeit gegen äußere Störungen eine wohlthätige Einrichtung ist, geht aus dem unbehaglichen Zustande hervor, dem Personen von

hoher Sensibilität ausgesetzt sind, indem sie durch die geringsten Reize lebhaft erregt werden. Was von dem Auftauchen der Empfindung gilt, das gilt auch von der Steigerung ihrer einmal erreichten Stärke. Nicht jeder Reizzuwachs bewirkt auch schon einen Empfindungszuwachs; vielmehr muss die Steigerung des Reizes einen gewissen Wert, die Unterschiedsschwelle erreichen, um merklich zu werden. Die Art und Weise, wie sich mit dem Reize die Empfindung steigert, ist durch die exacten Untersuchungen von E. H. Weber bestimmt worden. Nach diesen stellt sich das Gesetz heraus, dass die Steigerung des Reizes, welche einen bestimmten Empfindungsunterschied bewirkt, desto größer sein muss, je stärker der Reiz bereits geworden ist. Es findet also zwischen Reiz und Empfindung keineswegs eine einfache Proportionalität statt; die Stärke der Empfindung entspricht nicht dem äußeren Erregungsgrade selbst, sondern dem Logarithmus seiner Maßzahl. Dieser Ausdruck heißt das psychophysische Gesetz, welches man graphisch durch nachstehende Zeichnung versinnlichen kann.

O x Abscissenachse der Reize.
Y Y_1 Ordinatenachse der Empfindungsgröße.
o n Die psychologische Curve.
O o Maßlinie der Empfindlichkeit.
m n Maximum der Empfindungsstärke.

Die psychophysischen Untersuchungen zeigen, dass auch das Seelenleben dem Gesetze der Ursächlichkeit unterworfen ist, wenn auch zunächst in jenem Gebiete, welches sich auf das Zustandekommen der Vorstellungen bezieht. Die innere Wechselwirkung derselben einem exacten Maßstabe zu unterwerfen, und dadurch jene Berechnungen zu controllieren, denen Herbart (s. d.) das Seelenleben unterzogen hat, wird wohl niemals gelingen. Ein Haupthindernis der psychophysischen Untersuchungen ist das Schwanken der Schwellen von Individuum zu Individuum und von Moment zu Moment. Für den Aufmerksamen liegt die Empfindungsschwelle sehr niedrig; die geringste äußere Regung ruft in ihm schon die Empfindung hervor. Für den Zerstreuten liegt diese Schwelle sehr hoch. Im tiefen Schlafe steigt die Empfindungsschwelle so hoch, dass selbst bedeutende äußere Eindrücke spurlos an uns vorübergehen. Die Thatsache der Schwellen sichert uns eine gewisse Unempfindlichkeit, also auch eine gewisse Unabhängigkeit von äußeren Reizen, die unser Dasein fortwährend umschwirren, und daher eine Quelle von Beunruhigung für uns wären.

Ein interessantes Seitenstück zu dem psychophysischen Gesetze bildet das mehr als hundert Jahre ältere Bernouilli'sche Gesetz, welches sich auf das Verhältnis zwischen dem objectiven (absoluten) Werte eines Gegenstandes und dem subjectiven (relativen) Werte desselben oder zwischen Preis und Vortheil bezieht. Der Preis wird objectiv bestimmt und ist für alle derselbe; der Vortheil aber richtet sich nach den Verhältnissen

des Subjectes. Das Gesetz lautet, dass jeder äußere Gewinn einen subjectiven Vortheil nach sich zieht, welcher der Summe der Güter, die der betreffende Mensch bereits besitzt, umgekehrt proportional ist. So wird z. B. der Gewinn von einem Gulden bei verschiedenen Menschen ungleich empfunden, viel stärker bei dem Armen, als bei dem Reichen. Dies ist genau derselbe mathematische Ausdruck, wie bei dem Weberschen Gesetze, und in der That wurde Bernouilli auf dieselbe Differenzialformel geführt.

Das psychophysische Gesetz lässt eine wertvolle pädagogische Anwendung zu, welche in der Mahnung besteht, der Erzieher möge mit den pädagogischen Mitteln Maß halten, weil bei einer schon ursprünglich sehr hoch gegriffenen Stärke derselben eine außerordentliche Steigerung nothwendig wäre, um noch von dem Zöglinge empfunden zu werden. Der Erzieher soll daher einen ruhigen Mittelton innehalten, damit schon unbedeutende Steigerungen des Erziehungsreizes einen gewissen Erfolg beim Zöglinge hätten. Bei der häuslichen Erziehung soll man die Kinder nicht mit Geschenken, Genüssen und Zärtlichkeiten überladen, sich aber auch bei Vergehen derselben nicht zu Heftigkeiten hinreißen lassen, und gleich mit aller Kraft dareinfahren. „Darauf beruht das Geheimnis jener Lehrer, welche in der Schule durch leises Reden, gemessene ruhige Bewegung und einen gedämpften Ton des gewöhnlichen Unterrichts eine unglaubliche Gewalt der Disciplin zu erlangen wissen." (Fr. A. Lange).

Literatur: G. Th. Fechner, Elemente der Psychophysik. 2 Thle. Leipzig 1860 u. In Sachen der Psychophysik. Leipzig. 1877. — Elias Müller, Zur Grundlegung der Psychophysik, Berlin. 1878. — W. Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie, Leipzig, 1874.

Pythagoras, berühmter griechischer Mathematiker und Weltweiser, Urheber der Philosophenschule zu Kroton in Unteritalien. Sein Leben ist, wie bei anderen berühmten Männern, in sagenhaftes Dunkel gehüllt. Sein Geburtsjahr ist unbekannt, sein Wirken fällt in den Anfang des 6. Jahrhunderts v. Chr. Als Geburtsort wird die Insel Samos bezeichnet, wo er als Sohn eines Kaufmannes die erste Jugendbildung durch den Samier Hermodamas erhielt; als sein Lehrer werden ferner Pherekydes und die Weltweisen Bias und Thales angegeben, die ihn zu einer Reise nach Phönizien und Ägypten ermunterten, wo er die Mysterien und die priesterliche Literatur kennen lernte; von Ägypten soll er sich zu den Indern, Chaldäern und Persern begeben haben, um auch ihre religiösen Anschauungen kennen zu lernen. Hierauf kehrte er in seine Heimat zurück, um eine philosophische Schule zu gründen, deren tief religiöser Charakter eine große Anzahl von Schülern vereinte. Gleichwohl verließ er bald seine Heimat, wie man sagt aus Hass gegen den Tyrannen Polykrates und begab sich nach Kroton in Ligurien, einer Landschaft Unteritaliens, wo er den berühmten „pythagoräischen Bund" gründete. Unter den Bürgern

Kroton's herrschten zur Zeit seiner Ankunft sittenlose Zustände, gegen die Pythagoras Stellung nahm, indem er auf Geistesbildung und Sittenzucht als diejenigen Factoren hinwies, die den Vorzug des Menschen vor dem Thiere begründen; gegenüber der unter den Bewohnern Kroton's herrschenden Schwelgerei lehrte er die Heiligkeit der Ehe, wie er denn auch selbst mit einem geistreichen Weibe aus Kroton namens Theano vermählt war, die ihm zwei Söhne Telanges und Mnesarchus gebar, die später die Lehren ihres Vaters weiter verbreiteten. Da nun ein höheres sittlich-religiöses Ideal die Schüler des Pythagoras zu brüderlicher Eintracht vereinte, verfuhr er auch bei der Aufnahme in diesen Bund sehr streng, indem dieselbe erst nach 3—5jähriger genauer Beobachtung der sittlichen und geistigen Anlage des Aufzunehmenden erfolgen konnte. Bis dahin durfte dieser den Vorträgen nur als schweigsamer Zuhörer beiwohnen, dem das bekannte „αὐτὸς ἔφα" statt jedes Beweises gelten mußte. Nach Ablauf dieser Prüfungszeit trat er aus dem Kreise der Exoteriker in den der Esoteriker, eigentlichen Schüler, die nunmehr ihren Gedanken Ausdruck verleihen und, falls sie etwas nicht verstanden, um Aufklärung bitten konnten. In diesem engeren Bunde trug Pythagoras seine Lehren in unverschleierter Weise vor, nachdem sich die Esoteriker zuvor durch einen Eid zur Geheimhaltung der Lehren verpflichtet hatten, die auf Religion und Politik Bezug hatten und in letzterer Beziehung für die dorisch-aristokratische Staatsform eintraten, wie denn auch seine Erziehungsmethode einen durchaus dorischen Charakter an sich trägt. Der Unterricht begann mit Gedächtnisübung; zuerst mußten die Schüler eine Art Katechismus in Fragen und Antworten lernen: „Was sind die Inseln der Seligen?" „Was ist die Zahl, Harmonie, Weltordnung 2c.?" Die vornehmsten Lehrgegenstände waren die Arithmetik, Harmonie, Geometrie und Astronomie. Weiterhin wurden die Mitglieder dieses Bundes je nach ihren Neigungen und Fähigkeiten in religiösen und naturwissenschaftlichen Dingen unterrichtet, in der Ökonomie, Politik und Philosophie, welche sie dann in den griechischen Städten verbreiteten. Den Mittelpunkt der pythagoräischen Philosophie bildet die Zahl, auf welcher die ganze Welterklärung ruht. Das organische Leben beruht in der Form, in der es uns entgegentritt, nur auf Verhältnissen der Zahl, Harmonie und des räumlichen Maßes. Ja, die Seele selbst ist ein Ausdruck der Zahl, wie andererseits die Zahlen als Symbole der Gedanken erscheinen. Pythagoras selbst, der der Mathematik diese grundlegende Bedeutung eingeräumt hat, hat auf ihrem Gebiete interessante Entdeckungen gemacht; man braucht nur auf den pythagoräischen Lehrsatz und auf die pythagoräische Tafel hinzuweisen, die das Einmaleins in einem geschlossenen Vierecke enthält. Die Quelle aller Zahlen ist die Monas, Einheit, die in dem Geiste zum Ausdrucke gelangt, u. z. zunächst in dem Geiste der Gottheit als dem gemeinsamen Urquell aller Naturformen. Nächst der Mathematik gehörte die Musik zu den vornehmlichsten Beschäftigungen der Pythagoräer, indem sie derselben einen besänftigenden Einfluß auf die Leidenschaften zuschrieben, da sie glaubten, daß man durch geeignete Melodien und Harmonien jedes Gefühl umstimmen und so dem Geiste die entsprechende Richtung geben könne. In dieser Beziehung war die Musik ein überaus wichtiges Erziehungsmittel. Pythagoras selbst hat auch auf ihrem Gebiete eine Erfindung gemacht, nämlich ein neues Instrument geschaffen, die sogenannte achtseitige „pythagoräische Lyra." Interessant ist Pythagoras' Vorstellung von der sogenannten Sphärenmusik, die aus der harmonischen Bewegung der zehn Himmelssphären um die Quelle des Lichts und der Wärme entstehe und zur Sage Veranlassung gab, daß Pythagoras der einzige Sterbliche gewesen sei, dem die Götter vergönnt hätten, die Harmonie der Sphären zu vernehmen, während die Menschen dieselbe nicht hören, da sie von Geburt an unausgesetzt dasselbe Geräusch vernehmen und so das Vorhandensein desselben am Gegensatz zur Stille nicht bemerken. Pythagoras nahm nämlich dem Gesetze der Zahlenharmonie gemäß zehn himmlische Sphären an, von denen 9 sichtbar sind, während die

sogenannte Gegenerde, aus deren Vorhandensein sich auch Pythagoras die Mondesfinsternis erklärt, unsichtbar ist. Was nun ferner die Sittenlehre des Pythagoras angeht, so stellte er dieselbe nicht etwa in systematischer Weise auf, sondern in einzelnen moralischen Sentenzen und asketischen Vorschriften, die uns zum Theil indirect erhalten sind, wie ja von Pythagoras nichts direct auf uns gekommen ist. Solche Vorschriften sind: „Stillschweigen ist besser als nichtige Worte;" „Thue, was du für recht hältst, wie auch das Volk über dich urtheilen mag, verschmähe seinen Tadel und sein Lob;" „Niemand ist für frei zu halten, der sich nicht vollkommen beherrscht." Besonders betonte Pythagoras den Wert der Freundschaft und die Verehrung, die nicht bloß den Göttern und Dämonen, sondern auch den Eltern und Gesetzgebern gezollt werden müsse.

Zwanzig Jahre wirkte so Pythagoras gleichsam als das Haupt einer Familie, die das Verlangen nach Erkenntnis der Wahrheit der geistigen und göttlichen Dinge zu brüderlicher Eintracht vereinte, als ihm von Seite der demokratischen Partei in ihrem Haupte Kylon eine Gefahr erwuchs. Die demokratische Partei wurde nämlich durch die Abgesondertheit dieses Bundes und die aristokratischen Tendenzen, die er verfolgte, sowie auf Veranlassung des Kylon, dem die Aufnahme in den Bund verweigert worden war, zu Gewaltthaten gegen die Pythagoräer verleitet, denen Pythagoras selbst mit mehreren seiner Anhänger in einem Alter von 99 Jahren zum Opfer fiel. So sehen wir denn in Pythagoras einen der größten Pädagogen des griechischen Alterthums, ja man kann sagen, den ersten, der die Erziehungsidee mit erhabenem, tief religiösem Geiste auffasste, indem er den Zweck der Erziehung in der harmonischen Durchbildung des Menschen erblickte. Jene Harmonie der Sphären muss sich nach der Lehre des Pythagoras auch im Menschen zeigen, der aus Leib, Seele und Geist besteht und diese drei verschiedenen Grundvermögen des Lebens zu einem harmonischen Ganzen auf dem Wege des Unterrichts und der Erziehung ausbilden müsse. Durch diese beiden Grundfactoren soll die Vernunft zur Herrschaft über die Leidenschaft gebracht werden und so ein tugendhaftes Leben begründen, das die verschiedenen physischen und geistigen Kräfte in harmonischer Weise zu vereinigen weiß. Mag man immerhin Pythagoras beschuldigen, er habe als Verfechter der dorisch-aristokratischen Staatsform einen Parteistandpunkt eingenommen, den Ruhm, der ihm als einem der größten Pädagogen aller Zeiten und aller Völker gebührt, wird ihm niemand streitig machen können.

Quintilian. Marcus Fabius Quintilianus, der hervorragendste altrömische Erziehungsschriftsteller, und der erste öffentliche, aus der Staatscasse gezahlte Lehrer des alten Roms, ist im Jahre 42 n. Chr. in Spanien geboren. Seine Erziehung und nachmalige Wirksamkeit jedoch spielt in Rom, wo er zuerst Anwalt, dann durch 20 Jahre Lehrer der Beredsamkeit war. Als solcher war er so gefeiert, dass vornehme Römer und selbst die Tochter des Kaisers Flavia Domitilla seine Vorträge besuchten, und dass ihm der Kaiser Domitian nicht allein den Professortitel, sondern auch die consularische Würde ertheilte. Nach dem Tode seiner Gattin zog er sich ganz von der Öffentlichkeit zurück und lebte nur der Erziehung seines Sohnes und der Schriftstellerei. Seine pädagogischen Ansichten sind niedergelegt in seinem Hauptwerke: Zwölf Bücher über die Unterweisung in der Beredsamkeit (Libri XII. institutionis oratoriae). Nach den Ansichten der Alten konnte nämlich nur derjenige ein wahrer Redner sein, welcher ein rechtschaffener Mann (vir probus) war, da nur derjenige den höchsten rednerischen Erfolg erringen kann, der von dem, wozu er andere überreden will — und das ist eben die Rechtschaffenheit — selbst überzeugt ist. Deshalb kommt Quintilian in diesem seinen Lehrgebäude der Beredsamkeit vielfach auf Verhältnisse der Erziehung zu sprechen; ja, er fasst

seine auf die Reform der Erziehung hinausgehende Aufgabe geradezu als eine pädagogische auf, indem er die Heranbildung des Menschen zum Redner von der Kindheit an verfolgt. Hiebei stellt er sich in Opposition gegen die falsche Beredsamkeit seiner Zeit, welche in einem leeren Formalismus sich verflachte und eine Dienerin der herrschenden Macht wurde; im Gegensatze zu diesen Ausartungen erblickt er den eigentlichen Zweck der wahren Beredtsamkeit in der Erziehung zur Tugend. — Was den Inhalt der 12 Bände anbelangt, so gibt er denselben selbst mit folgenden Worten an: „Das erste Buch wird das enthalten, was dem Beruf des Rhetors vorangeht. Im zweiten werden wir die ersten Anfänge beim Rhetor und die Fragen über das Wesen der Rhetorik behandeln. Fünf weitere Bücher sollen der Erfindung (inventio), denn daran wird sich auch die Anordnung (dispositio) anschließen, vier dem rednerischen Ausdruck (elocutio), wobei das Auswendiglernen (memoria) und der Vortrag (pronuntiatio) seine Stelle erhält, gewidmet werden. Dazu kommt noch ein Buch, in welchem der Redner selbst von uns herangebildet werden soll und worin wir, soweit es unsere schwache Kraft vermag, über die Sitten desselben handeln wollen, über die Grundsätze, nach welchen er Processe übernehmen, sich davon unterrichten und sie führen soll, welche Art der Beredsamkeit er wählen, wann er aufhören soll, Processe zu führen, und von seinen nachherigen Studien." — Von diesen 12 Büchern, welche mit Recht als eine wahre Fundgrube wertvoller pädagogischer Wahrheiten gehalten werden, sind in Bezug auf die Erziehungsansichten des Verfassers die wichtigsten das erste und zweite. Jenes behandelt die Leitung und Pflege des Kindes „von den ersten Einwirkungen an bis zu dem nach allen Seiten sich ausbreitenden Unterrichte;" dieses handelt von den Eigenschaften und Pflichten des Lehrers. Von den eigenthümlichen Erziehungsansichten Quintilians ist vor allem zu betonen, die Bevorzugung des gemeinsamen Schulunterrichtes vor dem häuslichen Einzelunterrichte (siehe die betreffende Art.) durch Widerlegung der gegen den ersteren gerichteten Einwendungen, welche von der Möglichkeit der moralischen Ansteckung durch die Mitschüler, so wie von der unter so viel Schülern getheilten, daher für den Einzelnen minder erspießlichen Wirksamkeit des Lehrers hergeholt sind. Gegen diese Einwendung hält Quintilian die Vorzüge des Massenunterrichtes als da sind: Kühneres Auftreten der Schüler, welches namentlich dem künftigen Redner noththut; Menschenkenntnis infolge gegenseitigen Umganges; Wetteifer der Schüler untereinander; endlich Anregung des Lehrers selbst zu frischerer Thätigkeit bei Gegenwart vieler Schüler. „Die Stimme eines Lehrers reicht nicht wie eine Mahlzeit für eine größere Anzahl weniger aus, sondern sie spendet wie eine Sonne allen gleichviel Licht und Wärme. Vor allen Dingen muss sich der zukünftige Redner, welcher in der Öffentlichkeit und mitten im Lichte des Staates leben soll, schon in zarter Jugend gewöhnen, vor Menschen keine Scheu zu haben und nicht zu erblassen durch ein einsames, im Schatten des Hauses verbrachtes Leben. Der Geist muss stets angeregt und gehoben werden, während er bei der Absonderung ermattet und in dem Schatten gleichsam einrostet; oder er wird im Gegentheil aufgeblasen von eitler Selbstgefälligkeit; das ist aber auch nicht anders möglich, da der, welcher sich mit niemand vergleichen kann, zu viel auf sich selbst hält. Wo soll aber der Knabe das, was man geselligen Tact nennt, sich aneignen, wenn er von der Gesellschaft abgesondert wird, die nicht allein den Menschen, sondern auch den stummen Thieren so natürlich ist? Ferner kann er zuhause nur das lernen, was an ihn selbst, in der Schule aber auch das, was an Andere gerichtet wird. Er wird da täglich Vieles billigen, Vieles verbessern hören; es wird ihm auch nützen, wenn die Trägheit eines Anderen gescholten und der Fleiß gelobt wird; durch Lob wird Nacheiferung geweckt werden; er wird es für schimpflich halten, den Gleichalterigen nachzustehen, und für schön, Ältere zu übertreffen." — Ein zweiter pädagogischer Gesichtspunkt Quintilians ist die Nothwendigkeit einer frühzeitigen

Erziehung der Kinder, also jedenfalls schon vor dem 7. Jahre. „Man halte kein Alter für zu schwach, um nicht früh gleich zu lernen, was gut, was schlecht sei. Gerade dies Alter muſs am meisten gebildet werden, weil es noch keine Vorstellungen kennt, und sich noch am leichtesten regieren läſst. Was sich einmal zu einer schiefen Lage verhärtet hat, kann man eher brechen als bessern." — Dann kommen seine im 2. Buche enthaltenen Anforderungen an den Lehrer. Bei diesem soll man vor allem auf reine Sitten achten. Er muſs eine väterliche Gesinnung gegen seine Schüler annehmen und glauben, daſs er die Stelle derer vertrete, welche ihm die Kinder übergeben haben. Er darf weder selbst Fehler haben, noch darf er solche dulden. Seine Strenge sei aber nicht finster, seine Freundlichkeit nicht leichtfertig, damit er nicht durch jene sich Haſs, durch diese sich Miſsachtung zuziehe. Er rede sehr viel von der Ehrbarkeit und Rechtschaffenheit; denn je öfter er ermahnt, desto seltener wird er strafen müssen. Am wenigsten darf er jähzornig sein, darf aber auch das, was verbessert werden muſs, nicht übersehen. Er sei einfach und natürlich im Unterricht, habe Geduld zur Arbeit, zeige sich aber dabei mehr ausdauernd als maßlos. Auf Fragen gebe er gerne Antwort und diejenigen, welche nicht fragen, forsche er von selbst aus. In dem Lobe der Vorträge seiner Schüler sei er weder zu karg, noch zu verschwenderisch, weil das Eine verdrossen in der Arbeit, das Andere sicher macht. Er trage selbst an jedem Tage etwas vor, was die Zuhörer mitnehmen können.

Interessant sind auch Quintilians Ansichten über die Schulzucht. Die körperliche Züchtigung ist nach ihm sclavisch, des freigeborenen Menschen unwürdig und bei gehöriger Aufsicht überflüssig. An der Stelle der Abstumpfung durch Leibesstrafen soll der Ehrtrieb des Kindes frühzeitig in Anspruch genommen werden. Die Behandlung der Kinder soll ihrer Individualität angepaſst werden und überhaupt eine milde und nachsichtige sein. Spiele werden empfohlen, weil sie die körperliche und geistige Thätigkeit wecken, und weil sich bei denselben der Charakter der Jugend in seinem wahren Lichte zeigt. — Quintilian ist aber auch der erste bedeutende Methodiker des Alterthums, und viele methodische Vorschriften, die heute als neu in Umlauf gesetzt werden, hat er bereits vor 1800 Jahren gelehrt. Beim Lesenlernen sollen nach der Anleitung Quintilians die Schriftzüge gleichzeitig mit den Namen der Buchstaben vorgeführt werden, damit sie leichter gemerkt werden und sollen die Kinder mit elfenbeinernen Buchstaben spielen. Der Vorgang hiebei soll ein langsamer sein und sollen auch schwierigere Buchstabengruppen eingeübt werden. Beim Schreiben wird empfohlen, die Schriftzüge in eine Tafel einzugraben, damit die Kinder mit dem Griffel nachfahren. Die Vorschriften (Vorlagen) beim Schreibunterrichte sollen keine leeren Worte, sondern bedeutungsvolle Sinnsprüche enthalten, welche die Schüler gleichzeitig dem Gedächtnisse einzuprägen haben. Auf Gedächtnisübungen soll überhaupt viel gehalten und sollen hervorragende Stellen der Autoren memoriert werden. Zur Stütze des Gedächtnisses empfiehlt Quintilian eine Art logischer Mnemonik (künstliches Ortsgedächtnis) wobei die einzelnen Haupttheile der Rede an gewisse Räumlichkeiten eines in Gedanken zusammengestellten Hauses (bei einem Kirchenredner könnten hiezu die einzelnen Altäre dienen) und die einzelnen Hauptgedanken an die in den besonderen Räumlichkeiten vorkommenden Gegenstände angeknüpft werden, so daſs man beim Vortrage der Rede die einzelnen Räumlichkeiten des Hauses nur durchzugehen braucht, um ihnen die daselbst hinterlegten Gedanken gleichsam abzufordern. — Die Lectüre beginnt mit Homer und Vergil. Ehe der Knabe die Rhetorenschule besucht, muſs er in Musik, Mathematik und Gymnastik geübt sein. Vorzüglich soll aber auf Deutlichkeit und Reinheit der Aussprache gesehen werden, damit die letzten Silben nicht verschluckt werden; nicht minder ist auch auf Mimik und auf die Bewegungen der Hände beim freien Vortrage zu achten. — So ist Quintilian mit seinem auf das Praktische gerichteten Sinne ein echter Repräsentant der römischen Erziehung (s. d.), ein Mann, nicht eben hervor-

ragend durch Kühnheit der Gedanken und außerordentliche Geistesstärke, aber von großer Erfahrung und Belesenheit, der uns in seinen Schriften keineswegs bloß eine dürre Theorie, sondern eine Fülle von Erfahrungssätzen und bewährten pädagogischen Rathschlägen bietet.

Literatur: Ausgabe seiner Schriften von Gesner im Jahre 1738 und Spalding im Jahre 1798; das X. Buch insbesondere in vielfachen Ausgaben von Frotscher, Herzog, Krüger und A. für den Schulgebrauch. — Andres, Quintilians Päd. und Did. mit Anm. 1783. — Gedike. Quintilians Gedanken über die öffentliche Erz. 1803. — Vergl. auch Westermann, Geschichte der römischen Beredsamkeit, 1834. — Otto, Quintilian und Rousseau, eine pädagogische Parallele, 1836. — C. Pilz, Quintilianus, ein Lehrerleben aus der römischen Kaiserzeit. Leipzig. 1863 (in novellistischer Form). — Gust. Lindner, M. F. Quintilianus, rednerische Unterweisungen, Wien, 1881 (der bei Pichlers Witwe und Sohn in Wien erscheinenden Päd. Klassiker VIII. Band).

Ramboldoni. Ramboldoni Vittorino, nach seiner Vaterstadt da Feltre genannt (1378—1446), ein hervorragender Schulmann des Mittelalters, der ohne als pädagogischer Schriftsteller aufgetreten zu sein, doch in dem von ihm zu Mantua errichteten und geleiteten Erziehungsinstitut pädagogische Grundsätze vertrat, welche selbst einer vorgeschritteneren Zeit zur Ehre gereichen würden. Von armen Eltern geboren, studierte er zu Padua Philologie und Mathematik insbesondere Cicero und Euklid. Nachdem er ebendaselbst und in Venedig kurze Zeit als Lehrer und Erzieher gewirkt hatte, wurde er von dem durch seine Humanität und Prachtliebe bekannten Fürsten Johann Franz Gonzaga an dessen Hof nach Mantua berufen, um die Kinder desselben in Erziehung zu nehmen. Hier wurde ihm ein Schulhaus gebaut, das mit Gallerien, Hallen und Spaziergängen, mit Höfen und Springbrunnen ausgestattet, an seinen Wänden mit spielenden Kindern u. s. f. ausgemalt war, und in dem er mit seinen Zöglingen wohnte. Sein Erziehungsideal war auf eine allseitig harmonische Ausbildung der Zöglinge nach Körper und Geist, Bildung und Charakter unter besonderer Betonung des Sittlichkeitszweckes gerichtet; denn er gieng von dem Grundsatze aus, dass mehr daran liege, gut zu leben, als gut zu schreiben, und dass ein schlechter Mensch nie ein vollkommener Gelehrter, noch weniger ein guter Redner sein könne. Da er den Körper als Organ des Geistes ansah, sorgte er vor allem für Abhärtung und Leibesübungen. Er gewöhnte seine Zöglinge an Hitze und Kälte, an eine einfache Kost und an frühes Aufstehen, wobei er selbst mit gutem Beispiele vorangieng. Deshalb mussten sich seine Zöglinge täglich ohne Rücksicht auf Wind und Wetter abwechselnd im Reiten, Ringen, Fechten, Bogenschießen, Ballspiel, Wettlaufen und Schwimmen üben, auch allerhand kriegerische Spiele unternehmen. Allein das Äußere des Knaben und Jünglings sollte seinen Grundsätzen gemäß nicht bloß der Ausdruck von Gesundheit und Kraft sein, sondern auch Wohlanständigkeit zeigen. Er war also zugleich darauf bedacht, ihnen durch Belehrung über die rechte Stellung und Bewegung der Füße, der Hände und des Kopfes zu derselben zu verhelfen und ihnen durch fortgesetzte Übungen eine wohlklingende und deutliche Aussprache anzugewöhnen. An seiner Anstalt unterrichteten Grammatiker, Logiker, Metaphysiker, Mathematiker, Maler und Musikmeister. Den Kern des Unterrichtsstoffes bildete die Lectüre der Classiker, zunächst die des Homer und Vergil, des Demosthenes und des Cicero. Erst wenn sich seine Zöglinge mit diesen vier Autoren gehörig bekannt gemacht hatten, durften sie zu den übrigen schreiten. So zweckmäßig die Wahl der Autoren war, welche er seinen Zöglingen erklärte, so zweckmäßig war auch die dabei befolgte Methode. Auf dem Wege der grammatisch-historischen Auslegung suchte er seine Schüler in das Verständnis der alten Schriftsteller einzuführen; zugleich war er bemüht, ihnen das Künstlerische in der Form nahe zu bringen, und um diesen Zweck zu erreichen und sie dadurch formal gründlich zu bilden, gieng er darauf aus, das Griechische sowohl als das Lateinische für sie zu lebendigen Sprachen zu machen. Er ließ

sie in beiden viel schreiben und sprechen, und erreichte bei Einzelnen wirklich Unglaubliches. Die Tochter des Franz von Gonzaga sprach im 14. Jahre vollkommen griechisch. Aber über die Geistesbildung verabsäumte er die Bildung des Herzens nicht, wie ihm denn das sittlich Gute fortdauernd mehr galt als alles gelehrte Wissen. Seine Zucht war streng; die Zöglinge wurden in seinen Instituten stets unter Aufsicht gehalten und mussten sich den eingeführten Ordnungen und Gesetzen unbedingt fügen; aber liebend war er stets unter ihnen, um ihre Spiele und Vergnügungen wie ihre Studien zu leiten und darüber zu wachen, dass kein Ausbruch von eigensinnigem Trotz und herrschsüchtiger Willkür die Eintracht unter den Genossen störe. „Nur darin, rief er ihnen zu, offenbart sich der Geist des christlichen Glaubens, dass ihr euch liebet, wie Brüder und soviel ihr vermöget, Einer dem Anderen in Liebe und Sanftmuth, Hilfe und Beistand gewährt." Wie vorgeschritten die pädagogischen Anschauungen Ramboldonis waren, geht unter anderen auch daraus hervor, dass er sich entschieden gegen die körperliche Züchtigung als Strafmittel in der Schule, sowie auch gegen das Knieenlassen der Schüler ausspricht, und mit Recht darauf hinweist, dass es nicht die Härte der Strafmittel ist, welche die Disciplin aufrecht hält, sondern die Consequenzen, mit der sie gehandhabt werden. In seiner Anstalt herrschte die strengste Ordnung und der willfährigste Gehorsam ohne Stock und Ruthe. Ramboldoni war ein edler sittlicher Charakter, mild gegen andere, strenge gegen sich selbst, wohlthätig gegen Nothleidende und Arme. Er starb unverehelicht und in Dürftigkeit.

Ratich. Wolfgang Ratich, (Ratke, Ratichius) 1571—1635, der Vorläufer des J. A. Comenius. Er wurde zu Wilster in Holstein geboren, besuchte die Lateinschule in Hamburg und studierte Theologie und Philosophie auf der Universität zu Rostock. Da ihm jedoch seine schwere Aussprache die Predigerlaufbahn unmöglich machte, gieng er nach England, wo er mit Baco von Verulam bekannt wurde, und nach Amsterdam, wo er neben dem Studium der orientalischen Sprachen Mathematik betrieb. Hier war es auch, wo er zuerst den Beruf in sich entdeckte, als Reformator der Schule aufzutreten, indem er eine neue, von ihm erfundene Lehrmethode dem Prinzen von Oranien anbot. Dieser versprach ihm seine Unterstützung, wofern er sich auf die lateinische Sprache beschränken würde. Darauf gieng Ratich jedoch nicht ein, sondern wandte sich nach Basel, Straßburg, wie an mehrere deutsche Höfe, denen er seine Methode antrug. Endlich wandte er sich im Jahre 1612 an den Wahltag zu Frankfurt, worin er, „mit göttlicher Hilfe zu Dienst und Wohlfahrt der ganzen Christenheit" Anleitung zu geben versprach: „1. Wie die Ebreische, Griechische, Lateinische und andere Sprachen mehr, in gar kurzer Zeit, so wohl bei Alten als Jungen leichtlich zu erlernen als fortzupflanzen seien." „2. Wie nicht allein in Hochdeutscher, sondern auch in allen anderen Sprachen eine Schule anzurichten, darinnen alle Künste und Facultäten ausführlicher kennen gelehrt und propagiert werden." „3. Wie im ganzen Reich ein einträchtige Sprach, ein einträchtige Regierung und endlich auch ein einträchtige Religion, bequemlich einzuführen und friedlich zu erhalten sei." Dieses Memorandum wurde von Seite des Landgrafen Ludwig von Darmstadt den Gießener Professoren Helwig und Jung zur Begutachtung übergeben. Dieses Gutachten fiel recht günstig aus. Es wurde erkannt, nach Ratichs Methode sei es möglich, „wenn hierzu gehörige Bücher verfertiget, eine Sprache auf's längst in einem Jahre, oder auch, da man eilen wollt, in einem halben Jahr, täglich zu 3 oder 4 Stund genommen, sowohl bei alten als jungen Leuten, mit Lust und Liebe besser zu lehren und zu lernen, als ihre eigene Muttersprache." Helwig constatierte bei dieser Gelegenheit die Berechtigung der Lehrkunst. Der lehren will, soll nicht nach eigenem Gutdünken, oder „nach angeborner Gescheidheit", sondern nach der Lehrkunst sein Lehramt treiben; gleichwie der recht reden will, nach der Sprachkunst, der recht singen

will, nach der Singkunst sich zu richten hat. Im Jahre 1614 erhielt Ratich den Auftrag, die Schulen von Augsburg nach seinen Ideen umzugestalten. Allein der Erfolg entsprach den gehegten Erwartungen nicht; auch in Frankfurt, wohin er sich neuerdings wendete, und wo eine auf sein Drängen niedergesetzte Commission seine Methode zu prüfen hatte, wurde ihm der Bescheid, er möge seine Kunst in einem anderen Orte versuchen. Endlich erstand ihm ein Gönner in der Person des Fürsten Ludwig von Anhalt-Köthen, der ihn auf Reisen kennen gelernt hatte und zu sich berief. Ratich traf 1618 in Köthen ein, um die neue Unterrichtsmethode an der zu errichtenden Musterschule auf Kosten der Fürsten von Anhalt zu erproben. „Diese schlossen mit Ratich einen eigenen Vertrag ab. Der Didaktiker soll der allgemeine Rathgeber sein, ihm sollen alle Schulen offen stehen, sein Beirath in allen Dingen gehört werden. Alle Einrichtungen und Anordnungen geschahen unter der Oberleitung des Fürsten. Eine eigene Druckerei mit Lettern für sechs Sprachen diente dem Drucke der Ratichischen Schulbücher. Auf Einladung des Fürsten ließen sich 231 Knaben und 202 Mädchen in die neue Schule einschreiben. Dieselbe war sechsclassig. In den drei Unterclassen waltete die Muttersprache, in der vierten trat Latein, in der sechsten Griechisch ein. Ratich war zugleich bedacht, Lehrer für die neue Lehrweise heranzubilden. Eine ziemliche Anzahl strebsamer Männer sammelte sich um ihn, und er hielt denselben Vorträge über Methodik des Sprachunterrichtes überhaupt, als auch über die Methode, das Lateinische oder das Deutsche zu lehren. Alle mussten vorher an Eidesstatt schriftlich geloben, was sie von der neuen Lehrart erfahren würden, „Niemandem zu offenbaren, noch irgendwo nach derselben zu lehren, und alles geheim und in Verschwiegenheit zu halten, auch dieser neuen Lehrkunst mit allem Fleiße und aller Treue beizuwohnen und dieselbe treulich zu Gottes Ehren und der lieben Jugend Wohlfahrt befördern und fortsetzen zu helfen." Es sollte also ein Stamm von Lehrern gebildet werden, die, der neuen Methode kundig, dieselbe unmittelbar in die Schule einführen könnten. Dies war der Anfang zu einem Lehrerseminar; und so begann in Köthen ein reges Schulleben sich zu entfalten.- Fürst Ludwig lies neue Schulhäuser erbauen; allein die Sache wollte dennoch nicht recht vorwärts gehen. Ratich entsprach den Hoffnungen nicht, die man auf ihn gesetzt hatte und seine Geheimthuerei erhielt immer mehr und mehr den Schein von Charlatanerie. Als sich im Jahre 1629 Comenius selbst an Ratich wandte, und ihn wiederholt um Auskunft über seine Methode bat, erhielt er von Ratich keine Antwort. Bei einer anderen Gelegenheit hat sich Ratich gegen Moser, Lehrer an der Goldberger Schule erklärt, er wolle seine Erfindungen nur einem Könige theuer verkaufen unter der Bedingung, dass die Gelehrten, denen er sie mittheilte, verpflichtet würden, dieselben zu vertheidigen. Da Ratich fortfuhr, seine Gönner und Collegen durch seine übertriebenen Ansprüche, seine Reizbarkeit und Geheimthuerei gegen sich einzunehmen, kam es dahin, dass ihn Fürst Ludwig am 6. October 1619 gefangen setzen und erst um die Mitte des Jahres 1620 wieder frei ließ, nachdem er einen Revers ausgestellt, worin er sagt, dass er „ein mehreres gelobet und versprochen, als er verstanden und ins Werk richten können." Darauf gieng Ratich im Jahre 1620 nach Magdeburg, wo er zwar vom Magistrat begünstigt wurde, sich aber 1622 mit dem dortigen Rector Evenius entzweite und die Stadt verlassen musste, zumal der Rath fand, dass Ratke „im Grunde nichts rechtschaffenes studiert habe" und weder in Weimar noch in Köthen eine Kirche besucht, oder das hl. Abendmahl genommen habe. Endlich fand er ein Asyl in Rudolstadt bei der Gräfin Anna Sophie, welche bei ihm hebräischen Unterricht nahm und ihn auch dem schwedischen Kanzler Oxenstierna empfahl. Mit diesem hatte er, wie später Comenius, eine Unterredung, bei welcher sich der Kanzler, wie uns Comenius in seinen Schriften berichtet, über Ratich also ausgesprochen hatte: „Ich habe von Jugend auf wahrgenommen, dass die gebräuchliche Lehrmethode etwas Gewaltsames an sich habe; dennoch konnte ich

nicht herausbringen, wo die Sache eigentlich stecke. Als ich endlich von meinem Könige glorreichen Andenkens als Gesandter nach Deutschland geschickt wurde, habe ich mich mit mehreren Gelehrten darüber besprochen. Als man mir berichtete, dass Wolfgang Ratich mit einer Verbesserung der Lehrmethode sich befasse, hatte ich so lange keine Ruhe, bis ich den Mann zu Gesichte bekam; allein dieser reichte mir statt einer Unterredung einen dicken Quartband zum Durchlesen dar. Ich würgte dieses Mühlsal herunter, und nachdem ich das ganze Buch durchgelesen hatte, sah ich ein, dass er die Gebrechen der Schule nicht übel aufdecke; allein die Heilmittel, die er darbot, schienen mir nicht zu genügen." — Ratich starb nicht lange nach dieser Unterredung im Jahre 1635, nachdem zwei Jahre früher ein Schlaganfall ihm die Zunge und die rechte Hand gelähmt hatte. — Die Principien der Ratich'schen Lehrkunst lassen sich auf folgende von seinen Anhängern formulierte Sätze zurückführen:

1. Alles nach der Ordnung und dem Laufe der Natur.
2. Nicht mehr als einerlei auf einmal.
3. Eines oft wiederholt.
4. Alles zuerst in der Muttersprache.
5. Alles ohne Zwang.
6. Nichts soll auswendig gelernt sein.
7. Gleichförmigkeit in allen Dingen.
8. Erst ein Ding an sich, dann die Umstände des Dinges.
9. Alles durch Induction und Experiment.

Der Inhalt dieser Sätze beweist, wie sehr die Anschauungen Ratich's den Grundgedanken seines Nachfolgers Comenius nahestehen. Dennoch sehen wir ihn nirgends den Erfolg erzielen, der sich an das Wirken des Comenius knüpft. „Er hatte Einsicht genug, um die Mängel des Herkömmlichen zu erkennen, aber nicht genug, um ihnen abzuhelfen. Er ahnt manches Bessere, schaut es aber nur in allgemeinen Umrissen als Princip. Will er seinen Principien gemäß etwas verwirklichen, in die Schule einführen, so zeigt er sich als unklar und ungeschickt. Diesen Principien vertrauend verspricht er, was er bei seiner praktischen Unfähigkeit nicht zu halten im Stande ist; so kommt er selbst bei denen, die ihm wohlwollen, in den Ruf des Charlatans. Dieser große Conflict seiner Ideale mit seinem Ungeschick, dieselben zu realisieren, macht den Mann unglücklich; er erscheint in dieser Hinsicht als ein charakteristischer Vorgänger späterer Methodiker, besonders Pestalozzi's." Raumer (Geschichte der Pädagogik I. 36).

Literatur: Niemeyer, Mittheilungen über Wolfgang Ratichius. Zwei Programme. Halle, 1840—1841. — Derselbe, Wolfgang Ratichius in Köthen. Zwei Programme. Ebd. 1842—1843. — Derselbe, Wolfg. Ratichius in Magdeburg. Ebd. 1846. — Karl v. Raumer, Geschichte der Pädagogik, Bd. 2. — K. Schmidt, Geschichte der Pädagogik. Bd. 3, S. 295 ff. — Krause, W. Ratichius oder Radtke im Licht seiner Zeit. Leipzig. 1872. — Störl, W. Radtke. Leipzig. 1876. — J. C. G. Schumann, Die ächte Methode W. Ratke's. Hannover. 1876.

Raum, Vorstellung des Raumes und Orientierung in demselben. Wie die Zeit (s. d.) das Nacheinander, so ist der Raum das Nebeneinander der Dinge. Dieses gestattet bei einer Reihe von Dingen eine Auffassung, nicht bloß in der ursprünglichen, sondern auch in der rückwärtigen Ordnung, die bei einem rein zeitlichen Gegenstande, z. B. einer Melodie nicht möglich wäre. Wir führen dieselbe aus, indem wir mit dem Auge und der Hand längs der Mannigfaltigkeit des Gegenstandes hin- und zurückfahren. Dadurch ändert sich aber der Vorgang der Reproduction wesentlich. Indem nämlich jetzt die successive Reproduction von den beiden Grenzgliedern A und Z gleichzeitig anhebt und die Reihen gegen einander laufen, verwandelt sich der Abfluss der Reihe in einen Stillstand ihrer Glieder, und indem sich dadurch der Unterschied des

„Vor“ und „Nach“ aufhebt, wird aus dem zeitlichen Nacheinander ein räumliches Nebeneinander, aus der Zeitreihe eine Raumreihe. Diese unterscheidet sich also von jener dadurch, dass es in ihr keine früheren und keine späteren Glieder gibt, und dass sie nicht einen Anfang und ein Ende, sondern zwei Anfänge und zwei Enden hat. Die Orientirung im Raume geschieht mit Hilfe des Gesichts- und Tastsinnes. Bei beiden Sinnen treffen wir die flächenförmige Ausbreitung des peripherischen Endes des Sinnesnerven, dort auf der Netzhaut, hier auf der Körperhaut, und die Zuleitung der Reize auf isolierten Primitivfasern als Begünstigungen der räumlichen Auffassung an. Die allgemeine Orientierung wird vorzugsweise durch das Auge und seine große Beweglichkeit vermittelt. Unser Auge ist jeweilig nur für einen einzigen Punkt des Sehfeldes eingestellt, nämlich für jenen, dessen Visierlinie durch den Netzhauptpunkt der größten Deutlichkeit, das Retinacentrum geht. Die benachbarten Punkte des Sehfeldes spiegeln sich auf den seitlichen Theilchen der Retina, jedoch mit geringerer Deutlichkeit ab. Soll sich die Auffassung ihnen zuwenden, so muss das Auge so gedreht werden, dass ihnen nach einander die Stelle des deutlichsten Sehens auf der Netzhaut unterschoben wird, was ohne Zuthun der Willkür, wahrscheinlich durch Reflexthätigkeit geschieht. Wenn sich nun die Sehachse längs einer Geraden des Sehfeldes hin- und herbewegt, wird eine Raumreihe in der Seele erzeugt. Mit der Vorstellung dieser Raumstrecke verbindet sich zugleich eine Summe von Muskelempfindungen, welche gerade dieser Drehung des Augapfels und keiner andern entspricht, und welche uns als Localzeichen in die Lage setzt, in Hinkunft die Größe und Lage der betreffenden Linien im Sehfelde durch dieselbe zu messen. Directe Versuche weisen nach, dass Drehungen des Auges im Betrage von ungefähr einer Winkelminute noch durch die Muskelempfindung können unterschieden werden. — In ganz analoger Weise, wie das Gesicht, wirkt auch der Tastsinn. Indem wir mit der tastenden Hand über das Detail des Außendinges hin- und hergleiten, bauen wir die Raumreihe auf; indem sich mit den hiebei ausgeführten Bewegungen die Muskelempfindung associiert, erhalten wir das Localzeichen für die aufgefassten Raumstrecken. Allein der Tastsinn hat auch eine andere Bestimmung, nämlich durch seine vom Leibe ausgehenden Raumreihen die Vertiefung des Sehfeldes zu unserem Bewusstsein zu bringen, und dadurch die Auffassung des Auges zu unterstützen und zu vollenden. Das Sehfeld des Auges ist eine Fläche ohne alle Vertiefung ja, selbst ohne alle Distanz der einzelnen Punkte vom Auge. Erst der Tastsinn ist es, der zwischen den eigenen Leib als Ausgangspunkt der räumlichen Schätzung und einzelne Punkte des durch das Auge erzeugten flächenartigen Sehfeldes seine ungleich langen Raumreihen legt, und uns zu der Besinnung verhilft, dass die gesehene Fläche nicht unmittelbar unseren Leib berührt, sondern außer uns liegt. Sobald durch den Tastsinn die Vorstellung der Tiefendimension des Raumes geweckt worden ist, beginnt auch das Auge auf die Unterschiede zu achten, durch welche sich uns die ungleiche Länge der von demselben zu einzelnen Punkten des Sehfeldes gehenden Radien ankündigt. Zu den betreffenden Kennzeichen gehört die Accommodation des Auges für die Ferne, die uns allerdings für große Distanzen entgeht — ferner die mit der Entfernung abnehmende Größe des Sehwinkels, endlich die Luftperspective. Zu diesem Merkzeichen kommen noch beim binocularen Sehen die Muskelempfindung der Sehachsenconvergenz, welche letztere für nähere Puncte größer ist als für entferntere, dann die Erzeugung von incongruenten Doppelbildern in den beiden Augen, welche den Schein stereoskopischer Vertiefung und Erhebung im Sehfelde hervorbringen. Wenn wir die beiden raumentwickelnden Sinne, Gesicht und Getast, bezüglich ihrer Leistungsfähigkeit miteinander vergleichen, so finden wir, dass für die Auffassung der Flächen das Auge dem Tastsinne weit überlegen, und auch der zeitlichen Entwickelung nach voraus ist. Kinder fangen an, sich mittelst des Auges

zu orientieren, bevor sie noch von der Hand den Gebrauch zu machen gelernt haben. Was dagegen die Auffassung der Körperlichkeit betrifft, so ist der Tastsinn dem Auge überlegen; ja es steht dahin, ob das Auge für sich allein, ohne Mitwirkung des Tastsinnes zur Vorstellung der dritten Dimension des Raumes gelangen würde.

Der Raum ist die vollkommenste Complication der Reihen unter einander, die nur denkbar ist; alle übrigen Reihenformen sind nur Beschränkungen der Raumform, so z. B. die Zeit, welche nur eine Dimension hat. Deshalb und weil uns die räumlichen Formen durch das immerwährende Üben des räumlichen Anschauens so geläufig worden sind, dient auch der Raum dazu, um für die übrigen Reihenformen die passenden Bilder in Vorstellung und Sprache zu liefern. Was die Reihenform annehmen kann, denkt man sich am liebsten als im Raume ausgebreitet: die Tonleiter, die Farbenscala, die Zahlenreihe mit ihrer doppelten Endlosigkeit nach vorwärts (+) und rückwärts (—), die Folge der Temperaturgrade u. s. w. — alle diese Reihen werden unter dem Bilde der Raumlinie vorgestellt. Auch unsere Umgangssprache ist voll von räumlichen Bildern.

Realismus und Idealismus in der Erziehung. Der Erzieher sucht dem geistigen Innern des Zöglings eine Ausgestaltung zu geben, deren Vorbild er seinem eigenen Bewusstsein entlehnt. Hiebei kann er sich, wie jeder Künstler entweder vorwiegend auf den realistischen oder aber auf den idealistischen Standpunkt stellen. — Im Allgemeinen wird er trachten, seinen Zögling zur Theilnahme an dem großen gesellschaftlichen Culturprocesse zu befähigen, wie es der Grundsatz der Culturgemäßheit (s. d.) erheischt. Das, was in diesem Werdeprocesse bereits erreicht worden ist, erscheint als real; was erst zu erreichen ist, als ideal. Noch vor wenigen Jahrzehnten waren Freiheit des Gewissens, der Gewerbe, der Presse, der Association ideale Güter, heutzutage gehören sie in den Culturstaaten dem Realismus an. Würden alle Menschen im Sinne eines rohen Realismus nur für die augenblicklich bestehenden Zustände erzogen werden, so würde wenigstens von Seite der Erziehung für den Culturfortschritt nicht das Geringste geschehen. Die Erziehung würde im Gegentheile daran arbeiten, die gegenwärtige Culturphase mit allen ihren Vorzügen und Mängeln zu verewigen. Tradition und Herkommen würden die obersten Erziehungsnormen bilden, und falls sich der Erziehungseinfluss mächtiger erwiese, als der allgemeine Culturprocess, würden wir bei jenem Zustande vollster Stagnation anlangen, in welchem sich seit 2000 Jahren die Chinesen befinden. Würden wir dagegen unseren Zögling nur für künftige ideale Zustände erziehen, so würde er sich in einer eingebildeten Welt bewegen und mit der wirklichen unzufrieden, und somit unglücklich werden. Zwischen diesen beiden äußersten Richtungen soll die wahre Erziehung die Mitte einhalten; sie soll das Gute und Vollkommene, das der Culturprocess bis zur Stunde gezeitigt hat, dem Geiste des Zöglings in voller Würdigung zur Auffassung und zum Genusse darbieten — sie soll ihm aber auch die Ideale des Wahren, Schönen und Guten erschließen, nach denen wir uns in der bestehenden Welt vergebens umsehen. Diese Ideale nach Maßgabe seiner Kräfte und seiner Stellung durch den friedlichen Process der Arbeit der Wirklichkeit so nahe als möglich zu bringen, ist die Aufgabe jedes Einzelnen in der Menschengeschichte. Es ist dies allerdings zunächst die Aufgabe der Ersten und Vornehmsten unseres Geschlechtes; allein da die Erziehung nicht wissen kann, wie sich die Geisteskräfte des Zöglings entwickeln werden und welche äußere Stellung derselbe dereinst in der Gesellschaft einnehmen wird, so muss sie alles aufbieten, um ihn zur Erfüllung dieser seiner culturellen Aufgabe möglichst tüchtig zu machen. „Man kann mit der größten Billigkeit die Menschen und die Dinge um sich her beurtheilen, kann für das vorhandene Gute den offensten Sinn in sich bewahren, und doch mit ganzer Seele an dem Bilde und an der Hoffnung des Vollkommenen häu-

gen, das die Zukunft herbeiführen wird." (Niemeyer). — Dies gilt um so mehr, da die gegenwärtige Culturphase als eine bedeutend vorgeschrittene bezeichnet werden kann, und zwar sowohl in materieller, als in geistiger und socialer Beziehung. Durch die Vervollkommnung der Productions- und Communicationsmittel sind die materiellen Güter auch dem Geringsten zugänglich gemacht worden, so dass jeder ein menschenwürdiges Dasein führen kann. Dasselbe gilt in Bezug auf geistige Aufklärung und sociale Freiheit. Es ist wichtig dies zu beherzigen; denn die Segnungen des Culturfortschrittes sind eine Wohlthat, welche die vorangegangenen Geschlechter unserer Generation und jedem Einzelnen von uns erwiesen haben. Diese Wohlthat erheischt Vergeltung nach der Idee der Billigkeit, abgesehen davon, dass auch die Idee der Vollkommenheit zur Weiterführung des Culturprocesses auffordert. Diese Weiterführung ist die natürliche Vergeltung der Wohlthaten, die jedem Einzelnen von Seite der Civilisation und Cultur so reichlich zuströmen.

Realschule. Geschichtliches. Bis auf das XVIII. Jahrhundert hinauf war die höhere Schulbildung eine rein philologische. Selbst naturwissenschaftliche Kenntnisse wurden keineswegs aus der Beobachtung der Natur, sondern aus — lateinischen Classikern, einem Plinius, einem Aelianus u. a. geschöpft. Das Wesen der Bildung wurde mit der Kenntnis der lateinischen Sprache ganz und gar identificiert. Der erste, welcher die Nothwendigkeit einer realistischen Bildung betonte, war Comenius. Die Parallelisierung des Sprachunterrichtes mit dem Sachunterrichte ist der Hauptgedanke, den er in der „Janua linguarum" in Angriff nimmt und in allen seinen didaktischen und pansophischen Schriften durchzuführen bestrebt ist. Die von ihm zu Saros-Patak ins Leben gerufene sogenannte pansophische Schule (s. d.) könnte als das erste Realgymnasium angesehen werden, nur ist gerade ihr realistischer Oberbau nicht mehr ins Leben getreten. Die ersten Anregungen zur Errichtung realistischer Bildungsanstalten verdanken wir — sonderbar genug — dem Pietismus. Francke (s. d.) selbst hat neben der inneren „Gottseligkeit" die weltliche „Klugheit" als Ziel seiner Erziehungsthätigkeit hingestellt und demgemäß die Pflege der realistischen Lehrfächer sowie die Bildung für das praktische Berufsleben in sein Programm aufgenommen. Diesen Bestrebungen kam allerdings die durch Baco von Verulam angeregte empirisch-realistische Bewegung und das dadurch herbeigeführte Wiederaufleben der Naturwissenschaft mächtig zustatten. Endlich gesellte sich hinzu die Reaction gegen die Alleinherrschaft des Lateins und die steigende Nothwendigkeit, auch solche Kinder zu berücksichtigen, „welche unlateinisch bleiben wollten," wie Rector Schöttge im Jahre 1742 vorschlug. Der Mann, welcher zuerst den Namen „Realschule" (im Gegensatze zur „Verbalschule") anwendete, ist Christoph Semler, Inspector der deutschen Schule in den Francke'schen Anstalten zu Halle, welcher sich schon im Jahre 1706 mit seinen Ideen an die Magdeburger Regierung wandte, und 12 Knaben in seiner Wohnung „in mathematicis, mechanicis und oeconomicis" unterrichten ließ, wobei auch 63 Modelle verschiedener Lehrobjecte zur Anwendung kamen. Im Jahre 1739 gab er die Nachricht von dieser Anstalt heraus unter dem Titel: „Von königl. preuß. Regierung des Herzogthums Magdeburg und von der Berlinischen königl. Societät der Wissenschaften approbierte und wieder eröffnete mathematisch mechanische und ökonomische Realschule bei der Stadt Halle." Der eigentliche Begründer der Realschule ist jedoch der ebenfalls aus der Francke'schen Schule in Halle hervorgegangene Consistorialrath Johann Julius Hecker, und Berlin der Ort, wo im Jahre 1746 die erste Realschule ins Leben trat. Dieselbe bestand aus drei theils sub-, theils coordinierten Schulen, aus der deutschen, lateinischen und der Realschule im engern Sinne. Einzelne Schüler der lateinischen und deutschen Schulen konnten dem Unterrichte in der Realschule beiwohnen. In

dieser lehrte man Arithmetik, Geometrie, Mechanik, Architektur, Zeichnen, Naturlehre. Besonders handelte man vom menschlichen Körper, dann von Pflanzen, Mineralien, gab Anweisung zur Wartung der Maulbeerbäume und Erziehung der Seidenwürmer, auch führte man die Schüler in die Werkstätten. Unter den Classen wird eine Manufactur-, eine Architektur-, eine ökonomische, Buchhalter- und Bergwerksclasse genannt. Im Jahre 1748 wurde mit derselben auch eine Art Lehrerseminar in bescheidenem Umfange in Verbindung gebracht. Noch größer wurde der Ruf der Berliner Realschule, als der bekannte Johann Friedrich Hähn (s. d.), der Urheber der Literalmethode, früher Lehrer an der Schule im Kloster Bergen und Erzieher des Kronprinzen Friedrich Wilhelm im Jahre 1753 an diese Anstalt kam. Derselbe suchte den Unterricht durch Veranschaulichungsmittel möglichst zu erleichtern. In seinen reich angelegten Sammlungen fanden sich Schiffsmodelle, Butterfässer, Pflüge, Säulenordnungen, Kaufmannswaren, Ledermuster u. dgl. Auch ein botanischer Garten mit einer Maulbeerpflanzung befand sich an der Anstalt. — Mit diesen unklaren Anfängen war die Zukunft der Realschule noch keineswegs gesichert; dieselbe hatte vielmehr mehrfache Phasen durchzumachen, bis ihre Berechtigung allgemein anerkannt und ihre Lehrziele gegen jene des Gymnasiums und der eigentlichen Fachschule gehörig abgegrenzt wurden. Anfangs tappte man so ziemlich im Dunkeln; man unterschied noch nicht zwischen den Bedürfnissen des gelehrten Studiums und den Anforderungen der allgemeinen Bildung. Der Hecker'sche Grundsatz, man müsse fürs Leben, nicht für die Schule lernen, (non scholae sed vitae discendum) wurde bis zur Karikatur übertrieben, so daß man es mehr mit einer Berufs-oder Fachschule, als mit einer allgemein realistischen Bildungsanstalt zu thun hatte. Daher die Menge der Lehrobjecte und der Lehrstunden, welche letztere bis auf elf im Tage gestiegen war. Um den verschiedenen Anforderungen der einzelnen Schulen zu genügen, sah man sich genöthigt, dieselben in den einzelnen Lectionen mannigfach zu combinieren. „In der Manufacturclasse haben wir seit Weihnachten den Lederhandel angefangen“, erzählt Hähn. Hiezu dienten 90 Lederproben, welche an dieser ersten Realschule den Schülern gezeigt wurden. Man wollte auf derselben unmittelbar Lederhändler, Baumeister, Oekonomen, Bergleute, Artilleristen erziehen, nicht aber allgemeine Bildung geben. Erst allmählich gieng den Schulmännern das eigentliche Wesen der Realschule auf. A. G. Spileke, welcher im Jahre 1820 die Leitung der Berliner Realschule übernahm, setzte das Ziel derselben dahin, „sie solle diejenige Bildung geben oder wenigstens einleiten, die ohne durch genauere classische Studien bedingt zu sein, für die höheren Verhältnisse der Gesellschaft vorausgesetzt wird; eine speziellere Vorbereitung jedoch auf besondere Berufsarten, wie man solches in früheren Zeiten in dieser Abtheilung der Schule bestimmt anstrebte, solle nicht stattfinden.“

Dadurch näherte sich aber das Wesen der Realschule dem Begriffe einer anderen Lehranstalt, welche auf einem ganz verschiedenem Boden aus der Volksschule heraus sich gebildet hatte — nämlich der höheren Bürgerschule (s. d.), so dass wir beide Anstalten bald in einander fließen, bald wieder sich gegenseitig den Boden streitig machen sehen. — Die preußische Unterrichts- und Prüfungsordnung vom 6. October 1859 unterscheidet die Realschulen von den höheren Bürgerschulen und theilt die ersteren wiederum in Realschulen erster und zweiter Ordnung ein. Beide Arten haben die gemeinsame Bestimmung, eine allgemein-wissenschaftliche Vorbildung zu denjenigen Berufsarten zu gewähren, für welche Universitätsstudien nicht erforderlich sind. In der Realschule erster Ordnung ist der Cursus in I., und II., in der Regel auch in III. zweijährig; die Realschulen zweiter Ordnung sind unbehindert, den Cursus der III. und II. auf je ein Jahr zu beschränken. Sie können sich außerdem nach den besonderen localen Bedürfnissen einrichten; auch kann in ihnen das Lateinische zu den facultativen Gegenständen gerechnet werden. Sie sind keine Fachschulen, sondern haben es, wie das Gymnasium mit allgemeinen Bildungsmitteln und

grundlegenden Kenntnissen zu thun. Zwischen Gymnasium und Realschule findet daher kein principieller Gegensatz, sondern ein Verhältnis gegenseitiger Ergänzung statt. Sie theilen sich in die gemeinsame Aufgabe, die Grundlagen der gesammten höheren Bildung für die Hauptrichtungen der verschiedenen Berufsarten zu gewähren. Während den Gymnasien zur Erreichung dieses Zweckes überwiegend das Studium der Sprachen und vorzugsweise der beiden classischen Sprachen des Alterthumes dient, legen die Realschulen nach ihrer mehr der Gegenwart zugewandten Richtung ein größeres Gewicht auf eine wissenschaftliche Erkenntnis der objectiven und realen Erscheinungswelt und auf die Beschäftigung mit der Muttersprache, sowie mit den Sprachen der wichtigsten neueren europäischen Culturvölker. In Preußen ist nur die Realschule I. Ordnung dem Gymnasium ebenbürtig, während die Realschule II. Ordnung mehr der höheren Bürgerschule gleichkommt.

In Österreich wurde das Real-Schulwesen durch den verdienstlichen Organisationsentwurf für Gymnasien und Realschulen im Jahre 1849 geregelt. Demnach bezwecken die Realschulen außer einer allgemeinen Bildung, welche sie ohne wesentliche Benützung der alten classischen Sprachen und Literaturen zu geben suchen, sowohl einen mittleren Grad der Vorbildung für die gewerblichen Beschäftigungen, als auch die Vorbereitung zu den technischen Lehranstalten. Sie zerfallen in Unter-Realschulen oder Bürgerschulen und in Ober-Realschulen. Die Unter-Real- oder Bürgerschule bereitet auf die Ober-Realschule vor, und bezweckt zugleich eine selbständige Bildung für die niederen Kreise der städtischen und ländlichen Gewerbe. Mit der vollständigen Unter-Realschule ist es möglich, ein Untergymnasium zu combinieren. *Es ist nicht wünschenswert, dass dies häufig geschehe*, weil es überaus schwer ist, dass eine Schule, deren Schüler zwei verschiedene Richtungen verfolgen, die in didaktischer und disciplinarer Beziehung so nothwendige Festigkeit des Ganges und Charakters bewahre; doch kann die Nothwendigkeit in manchen Fällen ihr Bestehen rechtfertigen. Gegenwärtig ist die vollständige oder Oberrealschule in Österreich wie in Sachsen siebenclassig, in Preußen sogar neunclassig. Der Abschluss des Unterrichts an den Realschulen findet wie beim Gymnasium durch die *Maturitätsprüfung* (Abiturientenprüfung) statt. —

Literatur: Die auf die Realschulen bezügliche Literatur besteht meist in Abhandlungen, welche sich in Zeitschriften, Brochüren und Schulprogrammen befinden. — Die *Jahn'schen* Jahrbücher; *Mützells* Zeitschrift für das Gymnasialwesen und besonders die *pädagogische Revue* und die Zeitschrift für die *österreichischen Gymnasien*. — *Ammermüller*, Die Real- und Gewerbeschulen. Stuttgart, 1837. — *Kühner*, das Realschulwesen in Charakteristiken. Darmstadt, 1843. — *Kletke*, Zur Beurtheilung und Würdigung des deutschen Realschulwesens. Breslau, 1857. — *Nagel*, Die Idee der Realschule. Ulm, 1840. — *Weiß*, Gymnasien und Realschulen in ihren gegenseitigen Verhältnissen. Leipzig, 1841. — *Kühnast*, Parallele zwischen Gymnasien und Realschulen. Rastenburg, 1860. — *Rotter*, Die Realschule als Mitbegründerin eines freien Bürgerthums. Wien, 1862. — *Krumme*, Die eigentliche höhere Bürgerschule. Barmen, 1873. — *Derselbe*, Über höhere Schulen ohne Latein. Ein Beitrag zur Mittelschulfrage (Programm). Braunschweig, 1878. — *Ostendorf*, Volksschule, Bürgerschule und höhere Schule. Düsseldorf, 1872. — E. *Reimer*, Zur Reformfrage in Bezug auf den Unterrichtsorganismus der Realschule. S. Päd. Archiv, 1869. — *Loth*, Die Realschulfrage. Leipzig, 1870. — *Jäger*, Gymnasium und Realschule. Mainz, 1870. — *Neubauer*, Gymnasium und Realschule. Langensalza, 1871. — *Schmeding*, Realschule und Gymnasium. Stettin, 1872. — *Paur*, Gleichberechtigung der Realschulen mit den Gymnasien (Bericht an das Haus der Abgeordneten.) Cöln, 1873. — *Kromayer*, Die Realschulfrage. Metz, 1873. — *Schacht*, Die Reform der Realschule. Elberfeld, 1874. — *Lattmann*, Reorganisation des Realschulwesens und Reform der Gymnasien. Göttingen, 1873. — Bemerkungen zur Realschulfrage. Berlin. 1877. — H. *Griesbach*, Gymnasium und Realschule. Berlin. 1879. — H. *Isaac*, Wissenschaftlichkeit und Idealismus in der Realschule. Berlin. 1880. — *Ludwig*, Aufgabe der Realschule. Neuwied. 1876. — *Schmeding*, Realschule und Gymnasium. Duisburg. 1878. — E. *Walser*, Entwickelung des Realschulwesens. Wien. 1877. — Zeitschrift für das Realschulwesen. Herausg. Dr. J. Kolbe u. a. Wien. — Central-Organ für die Interessen des

Realschulwesens. Herausg. D. M. Strack. Berlin. — Zeitung für das höhere Unterrichtswesen. Herausg. Dr. H. A. Weiske. Leipzig. — Correspondenz-Blatt für die Gelehrten und Realschulen Württembergs. Herausg. D. Ramsler. Tübingen. — Blätter für das bayerische Realschulwesen. Herausg. Dr. A. Kurz. München.

Rechenapparate sind Veranschaulichungsmittel beim Rechenunterrichte. Sie dienen dazu, um die Anschauung der Zahl, sowie das Verfahren bei den einzelnen Rechnungsoperationen zu erläutern. Da alles Rechnen eine Verknüpfung (Synthese) oder Trennung (Analyse) von Zahlen, d. i. von Mengen gleichartiger Einheiten ist, so können die betreffenden Operationen in dem unserer Anschauung zugänglichen Zahlenraume 1—100 an Mengen beliebiger gleichartiger Gegenstände, also an Fingern, Münzen, Knöpfen, Bohnen, Stäbchen, Hölzchen u. s. f. anschaulich gemacht werden. Doch hat man hiefür auch Tabellen, Wandtafeln und Rechenmaschinen. Hieher gehört vor allem: Die nebenan dargestellte Einertabelle von Pestalozzi. Ferner die Tillich'sche Rechenmaschine. Diese besteht nach der Beschreibung ihres Urhebers aus 100 Stäben für alle einfachen Zahlen von 1 bis 100. Die Einer (von denen des öfteren Gebrauches wegen gewöhnlich 20 bis 30 vorhanden sind,) sind Würfel in der Größe von $2^1/_2$ Centimeter. Alle übrigen Zahlen sind, nach dem Verhältnisse der Mehrheit länger, die Breite und Dicke bleibt aber gleich. Alle diese Stäbe befinden sich in einem für sie eingerichteten Kasten, der in 10 Gefächer eingetheilt ist, wovon ein jedes 10 Stäbe enthält. Das erste Gefach enthält die Stäbe, welche die Zahlen von 1 bis 10, das zweite die, welche die Zahlen von 10 bis 20, das dritte die, welche die Zahlen von 20 bis 30 darstellen usw. Natürlich richtet sich die Größe eines jeden Gefaches nach der Länge der Stäbe. Dieser Kasten ist mit einem Deckel versehen, der wiederum so eingerichtet ist, dass die einzelnen Stäbe auf demselben aufgestellt, auf verschiedene Weise zusammengesetzt und getrennt werden können. Die Maschine ist eine verkörperte Darstellung aller Zahlen von 1 bis 100. An ihr läßt sich jedes Zahlenverhältnis nachweisen, und es ist die Absicht, dadurch zu bewirken, dass dieses sich auch ebenso rein und fest im Innern des Schülers abdrücke.

Einertabelle von Pestalozzi.

Am verbreitetsten ist wohl die sogenannte russische Rechenmaschine. Sie besteht aus einem hölzernen Gestelle, welches zehn gleich weit von einander abstehende wagrechte Drahtstäbe trägt. Auf diesen finden sich zehn leicht verschiebbare hölzerne Kugeln von solcher Breite, dass sie zusammengeschoben etwa die Hälfte des Drahtes einnehmen. Eine wesentliche Verbesserung dieser Maschine besteht darin, dass durch Anbringung eines Verdeckbrettes die Kugeln, die nicht gerade benützt werden, dem Auge der Kinder entzogen werden können, wodurch allerdings der ganze Apparat eine größere Breite annimmt. Oder man wendet einen Schieber an, um die Kugeln oder Würfeln durch Verschiebung desselben in der gehörigen Anzahl erscheinen zu lassen. Neubert, Oberlehrer am Seminar in Mirow, Mecklenburg Strelitz, hat einen sinnreich construierten Rechenapparat zur Wiener Ausstellung gesendet. Er hat 10 wagerechte Drähte mit 10 durchbohrten hölzernen Würfeln statt der sonst üblichen Kugeln, weil an diesen das Bilden höherer Einheiten aus niederen nicht zur Anschauung zu bringen ist; durch einen Schieber lassen sich die Würfel verdecken, welche zur jedesmaligen Veranschaulichung nicht nöthig sind. — Eine besondere Modification

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0

Verbesserte russische Rechenmaschine.

des Princips der russischen Rechenmaschine ist der Bornsche Rechenapparat. Der tafelförmige Apparat enthält in zehn Reihen je zehn Punkte, im Ganzen also 100 Punkte, welche durch leicht bewegliche, eiserne Schieber in beliebiger Anzahl hervortreten. Die Punkte jeder der beiden unteren Reihen kann man bald als schwarze, bald als rothe darstellen oder sie nach Belieben in Gruppen von schwarzen und rothen Punkten gliedern, und letztere, indem sie eine weiße Färbung annehmen, wieder von der Fläche verschwinden lassen. Dieser Farbenwechsel der Punkte wird bei jeder der beiden unteren Reihen dadurch bewirkt, daſs zehn kreisförmige Öffnungen einer weißen Blechplatte durch bloße Verschiebung eines zur Seite der Tafel hervortretenden Griffes einen farbigen Hintergrund zeigen. Durch diese Einrichtung ist der Born'sche Apparat vortrefflich geeignet,

Born's Rechenapparat.

10 Zehner = 100 . . .
9 Zehner 90
8 Zehner 80
7 Zehner 70
6 Zehner 60
5 Zehner 50
4 Zehner 40
3 Zehner 30
2 Zehner 20
1 Zehner 10
5
0

Denzel'sche Leiter.

Für die Ganzen.
Für die Zehntel.
Für die Hundertstel.
Für die Tausendstel.

Decimal-Rechenunterricht.

das Zusammensetzen der Zahlen aus Zehnern und Grundzahlen, die Verwandlung in Zehner und Einer und die verschiedenen Arten des Zählens zur Anschauung zu bringen. Für den Zahlenkreis von 1—20 kann man die Zahlen bequem durch Zahlenbilder aus Punkten in übersichtlichen Gruppen darstellen und die Zahlenbilder mittelst des Farbenwechsels der Punkte in ihre Elemente zerlegen, um daran die entsprechenden Operationen der Grundrechnungsarten zu knüpfen. Auch alle anderen Operationen im Zahlen-

kreis von 1—100, welche die sogenannte russische Rechenmaschine gestattet, können an Born's Rechenapparat veranschaulicht werden. Während sich die russische Rechenmaschine durch die rasche Verschiebbarkeit ihrer Kugeln vorzugsweise zur Ausführung der Zahlenoperationen im Zahlenraume bis 100 eignet, ist die weniger verbreitete Knopfrechenmaschine durch ihre Eignung zur Darstellung von Zahlenbildern vorzüglich für den Zahlenraum von 1 bis 20 angezeigt. Dieselbe besteht aus einer quadratischen, schwarz angestrichenen Holztafel, welche in 10 Reihen 100 Bohrungen enthält zur Aufnahme weißer und gefärbter Porzellanknöpfe. Durch das Einstecken der Knöpfe werden Figuren hervorgebracht, welche auf die Anschauung des Kindes sehr anregend wirken und zu dem Grube'schen Elementarunterricht recht gut passen. Die Handhabung des Apparates ist allerdings schwerfälliger, als jene der russischen Rechenmaschine. Klappen, Deckel und andere Mechanismen sind erdacht worden, um diesen Übelstand zu beseitigen. — Eine andere Gruppe von Rechenapparaten dient dazu, um das dekadische und decimale System anschaulich zu machen. Hiefür eignet sich die Denzelsche Leiter oder ein einfacher, getheilter Meterstab. Da jedoch bei demselben eine mehrfache und ebendeshalb ungleichförmige Eintheilung (Decimeter, Centimeter, Millimeter) auf einem und demselben Stabe zugleich vorkommt, hat man eine eigene Decimalrechenmaschine construiert. Dieselbe besteht aus einem Brette, in welches gleichweit von einander vier Eisendrähte fest eingelassen sind. In den ersten Draht kommen die Einer, ein Meter lang; in den zweiten kommen die Zehntel; diese werden durch decimetergroße Walzen von der Dicke der ersten Walze dargestellt. Der Eisendraht ist so hoch, dass er zehn Zehntel der ganzen Walze fasst. Der dritte Draht ist ebenfalls ein Meter hoch; in denselben kommen nur centimeterhohe Walzen.

In den vierten Draht, der ebenfalls ein Meter hoch sein kann, kommen noch kleinere Walzen. An dieser Rechenmaschine lassen sich auf ähnliche Weise, wie auf der russischen Rechenmaschine die Operationen des Zusammenzählens, Abzählens, Vervielfachens und Messens versinnlichen. — Hieher gehört ferner der Holzstäbchenapparat, welcher aus Stäbchen, dann aus Packetchen von 10 Stäbchen, 10 Zehnerpacketchen und 10 Hunderterpacketchen besteht. Auf diesem Principe ist die Numeriermaschine von Coßmann construiert. Nachdem gegenwärtig Maße, Münzen und Gewichte durchgehends die decimale Eintheilung auf Grundlage des Meters besitzen, sind diese Versinnlichungsmittel minder nothwendig.

Von einigen Seiten ist endlich der Gedanke angeregt worden, das Princip der Selbstbethätigung der Schüler beim Unterrichte auch auf die Veranschaulichungsmittel des elementaren Rechenunterrichtes auszudehnen und die russische Rechenmaschine durch einige Liter Bohnen oder einige Gros Knöpfe (Preis etwa 20 kr.) zu ersetzen, welche man unter die Schüler vertheilt, damit sie auf der Bankplatte die von dem Lehrer auf der Schultafel vorgezeichneten oder auch nur in Form eines Dictats angegebenen Zahlenbilder und Zahlenbilderzusammenstellungen ausführen. Dort, wo die Schulzucht dafür sorgt, dass das Hantieren sämmtlicher Schüler mit derlei Veranschaulichungsmitteln nicht ein Element der Unordnung werde oder in störende Spielerei ausarte, wird sich dieses Verfahren sicherlich als zweckmäßig herausstellen. — Dieser Forderung entspricht die neueste Erscheinung auf dem Gebiete der Rechenmaschinen, der s. g. „Wiener Rechenapparat". Derselbe bedient sich zur Versinnlichung der Zahlengebilde farbiger Kugeln und Stäbe, und führt anstatt der senkrechten Tafel die schiefe Ebene ein. Zur Zusammenstellung der Zahlenbilder dient nämlich ein Brett, das wie ein Notenpult schief aufgestellt werden kann. Dasselbe ist mit 3 Reihen von Löchern versehen, in welche die Kugeln gesenkt werden können. Die mittlere Reihe hat doppelt so viel Löcher als die obere oder untere, wodurch der Gruppierung ein großer Spielraum geboten ist. Anstatt der Kugeln können auch

Stäbe gelegt werden, wozu eben das andere Stellbrett dient. Was der Lehrer auf dem Apparate mit Kugeln und Stäben vornimmt, das stellen wo möglich die Schüler mit Scheiben aus weißer Pappe oder kleinen Stäben auf ihrem Pultbrette dar. So hat jedes Kind einen Rechenapparat im Kleinen vor sich. Dadurch ist jeder Schüler gezwungen, dem Unterrichte seine volle Aufmerksamkeit zu schenken und das Zahlenbild auf dem Apparate genau ins Auge zu fassen.

Wiener Rechenapparat.

Literatur. G. A. Lindner: Rechnen in Bildern. Zehn Wandtafeln für den Zahlenraum 1—10. Wien. — A. Böhme 13 Wandrechentafeln. Berlin. — Goltzsch, Ziffernstäbe, Berlin. — Kaselitz, Hilfs- und Übungswandtafeln für den ersten Rechenunterricht. — G. Wille, Zwei neue Veranschaulichungs-Apparate zum elementaren Rechnen. I. das Zahlenbilder-Rechengestell. II. der Zahlenbilder-Rechenkasten. Delitzsch, 1870. — J. Hentschel, Zahlenbilder für den Anschauungsunterricht im Rechnen. 16 Tafeln. — F. Lickl, Zahlenbild-Täfelchen für den ersten Unterricht im Rechnen. — K. Steinert, 2 Wandtafeln für den Rechenunterricht. — K. Wydler, Große Wandtafel zur Veranschaulichung des Buchrechnens.

Rechenunterricht. Methodik. Kein Gegenstand ist einer strengen methodischen Behandlung in dem Grade fähig und bedürftig, wie der Rechenunterricht; denn das Reich der Zahlen bildet eine in sich geschlossene Welt mit einer außerordentlichen reichen Gliederung und mit einer Fülle bedeutsamer Beziehungen, in denen eben die hohe formale Bildungskraft dieses Unterrichtszweiges liegt. — Die Methode hat zu unterscheiden: 1. die Zahlen selbst, 2. ihre mündliche und schriftliche Darstellung in dem Zahlensystem, 3. ihre Beziehungen in den einzelnen Rechnungsarten (Operationen) und 4. ihre Anwendung auf die Verhältnisse der Natur und des wirklichen Lebens (Praktisches Rechnen). Die schriftliche Darstellung der Zahlen geschieht auf eine sinnvolle Weise mit Hilfe von zehn künstlichen Zahlzeichen oder Ziffern, aus denen sich das Zifferrechnen im Gegensatze zum Kopfrechnen entwickelt. Den Ziffern stehen als natürliche Zahlzeichen die Zahlenbilder gegenüber, aus denen sich unsere arabischen Ziffern entwickelt haben mochten.

Natürliche Zahlzeichen
Zahlenbilder:

Künstliche Zahlzeichen
Ziffern:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 0.

In der Einführung der Zahlenbilder sind die Kartenmacher den Methodikern vorausgegangen, wie denn überhaupt die Einführung eines streng methodischen Lehrganges beim Rechnen erst der neuesten Zeit angehört. Anstatt an der Zahlvorstellung und dem sie darstellenden Zahlenbilde festzuhalten und demgemäß den Schwerpunkt des Rechnens in das Kopfrechnen, d. h. in das Denken zu verlegen, befaſste man sich vormals vorzugsweise mit dem Zifferrechnen und begnügte sich mit der mechanischen Ausführung der Rechnungsarten mittelst der Ziffern. In der Ziffer glaubte man das wahre Wesen der Zahl erfaſst und mittelst der Numeration die Schüler in die Zahlenwelt eingeführt zu haben. Deshalb begann man auch sofort nach eingeübter Numeration mit den vier Species im unbegrenzten Zahlenraume bis in die Millionen hinauf, nicht bedenkend, daſs der Schüler einem solchen Vorgange mit seiner Vorstellung unmöglich folgen könne. Heutzutage geht man bei der Einführung des Schülers in die Zahlenwelt mit außerordentlicher Vorsicht vor. Denn die Zahl ist einer der abstractesten Begriffe, mit denen unser Nachdenken arbeitet, und die Beibringung derselben geht bei dem Kinde nicht ohne Mühe vor sich. Denn zeigt man ihm zwei Äpfel, so achtet es bei dieser Anschauung eben auf die Äpfel, nicht aber auf die Zahl „Zwei“. Das Verhältnis des Paares oder die Zweiheit muſs erst an den mannigfaltigsten Dingen, als da sind: Äpfel, Eier, Hände, Füße, Kugeln, Kreuzer aufgezeigt sein, bevor es in das Bewuſstsein des Kindes übergeht. Jedenfalls müssen aber die ersten Glieder der natürlichen Zahlenreihe, wenigstens bis zwanzig als Zahlenindividuen dem Bewuſstsein des Kindes unmittelbar vorgeführt werden, damit es in diesem kleinen Umkreise durch unmittelbare Anschauung an Dingen, also nicht an Ziffern die Verhältnisse kennen lerne, welche in dem unendlichen Zahlenraume nur in größeren, unserer Anschauung sich entziehenden Dimensionen wiederkehren. Dies führt zur Unterscheidung der Zahlenkreise, deren man hauptsächlich drei hat: 1. den Zahlenkreis bis 20; 2. den Zahlenkreis bis 100 und 3. das unbegrenzte Zahlengebiet. Die neuere Methodik des Elementarunterrichtes im Rechnen besteht nun darin, daſs man in dem ersten Zahlenkreise nach Zahlenindividuen, in den beiden letzteren nach Rechnungsoperationen vorwärts geht. Die Grundlage des Ganzen bildet die methodische Behandlung des ersten Zahlenkreises, welcher die Zahlen umfaſst, denen noch eine unmittelbare Anschaulichkeit zukommt. Ausgehend von dem Eins werden die einzelnen Zahlenindividuen dieses Kreises in langsamer Folge aufgeführt, und an jeder einzelnen Zahl alle verschiedenen Operationen, also das Zuzählen, Wegzählen, Vervielfältigen, Messen und Theilen in anschaulicher Weise vorgenommen. Als Veranschaulichungsmittel dienen die Dinge selbst, also Griffel, Stäbchen, Würfel, Münzen, Bohnen, Steinchen, Äpfel; ferner rhytmische Bewegungen; Aufstehen, Niedersetzen, Klopfen, Händeklatschen — dann Punkte, Striche, Kreuze, insbesondere

in ihrer Zusammenstellung zu Zahlenbildern und endlich die *Rechenapparate* (s. d.). An jedem einzelnen *Zahlenbilde* werden alle Zahlenbeziehungen, welche in ihm anschaulich vorgebildet sind, in Form von Gleichungen entwickelt; so z. B.

Methodische Behandlung der Zahl „Sieben".

⚫ ⚫ ⚫ ⚫ ⚫ ⚫ ⚫ 7	$7 = 6 + 1$	$7 - 4 = 1$ (sic)
	$6 + 1 = 7$	$7 - 3 = 4$
	$1 + 6 = 7$	$3 + 3 + 1 = 7$
	$7 - 1 = 6$	$2 \times 3 + 1 = 7$
	$7 - 6 = 1$	$\frac{7}{2} = 3 + \frac{1}{2}$
	$7 = 5 + 2$	$2 + 2 + 2 + 1 = 7$
	$5 + 2 = 7$	$3 \times 2 + 1 = 7$
	$2 + 5 = 7$	$\frac{7}{3} = 2 + \frac{1}{3}$
	$7 - 2 = 5$	$1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 + 1 = 7$
	$7 - 5 = 2$	$7 \times 1 = 7$
	$7 = 4 + 3$	$\frac{7}{7} = 1$
	$4 + 3 = 7$	$\frac{7}{1} = 7$
	$3 + 4 = 7$	

Diese Methode bietet den Vortheil, dass man alle Rechnungsarten wechselseitig verbinden kann. Kopf- und Zifferrechnen gehen hiebei Hand in Hand; denn beides ist ein Denkrechnen. Sobald eine Zahl in der Vorstellung feststeht, wird auch ihre Ziffer vorgeführt. Mit dem *reinen* wird das *angewandte* Rechnen *sofort* in Verbindung gebracht, so dass der Schüler von dem, was er gelernt hat, sofort Gebrauch macht. So gestaltet sich der Vorgang beim elementaren Rechnen nach Anschaulichkeit, Fasslichkeit, Stufenmäßigkeit und Anwendbarkeit zum Ideal einer *genetischen* Methode. — Die zweite Stufe, die sich im Zahlenraume bis hundert bewegt, erheischt eine andere Methode. Hier wird nicht nach *Zahlen*, sondern nach *Operationen* vorgegangen. Nachdem das „Eins und Eins" bereits im ersten Zahlenkreise durchgeübt wurde, handelt es sich hier vorzugsweise um *das wiederholte Hinzuzählen und Hinwegnehmen derselben Zahl*, welches den Charakter des *Vervielfachens* einerseits, des *Messens* und *Theilens* andererseits annimmt.

Durch diese nach gleichen Stufen im Sinne des Aufwärts und Abwärts vorgenommenen Spaziergänge im zweiten Zahlenraume wird allmählich das sogenannte „*Einmal Eins*" hergestellt, und zwar nach folgendem Schema:

Methodischer Vorgang im Zahlenraume bis 100 als zweite Stufe:

Die Vielfachen von 2 — die zweifachen der Zahlen bis 20.

$1 \times 2 =$	$2 \times 1 =$
$2 \times 2 =$	$2 \times 2 =$
$3 \times 2 =$	$2 \times 3 =$
. . . .	. . . .

Hievon das Gegentheil:

Das Messen durch 2	das Theilen durch 2
2 in 2 =	2 durch 2 =
2 in 4 =	4 durch 2 =
2 in 6 =	6 durch 2 =
. . . .	. . . .

Die Vielfachen von 3	Die Dreifachen der Zahlen bis 30
Das Messen durch 3	Das Theilen durch 3
Die Vielfachen von 4	Die Vierfachen der Zahlen bis 40.
Das Messen durch 4	Das Theilen durch 4.

u. s. f.

Während im 1. und 2. Zahlenkreise zwischen Kopf- und Tafelrechnen kein wesentlicher Unterschied stattfand, indem die schriftliche Übung nur eine äußere Darstellung dessen war, was im Kopfe ausgeführt wurde: sondert sich im 3. Zahlenkreise das Zifferrechnen von dem Kopfrechnen allmählich ab. Die großen Zahlen des dritten, unbeschränkten Zahlengebietes können nämlich weder durch die Anschauung, noch durch das Gedächtnis mehr festgehalten werden; auch kann man beim Ausrechnen der Resultate nicht mehr jener Vortheile entrathen, welche das dekadische Zahlensystem bietet. Mit der Vorführung desselben beginnt diese dritte Stufe. Mit dem Kopfrechnen darf auch hier nicht sofort gebrochen werden, vielmehr müssen auch hier die schriftlich auszuführenden Operationen zunächst an kleinen Zahlen auch mittelst des Denkprocesses entwickelt werden, bis man zu jenen mechanischen Vorschriften für die ziffermäßige Ausführung von Additionen, Subtractionen, Multiplicationen und Divisionen gelangt, die sich nicht mehr im Kopfe an den Zahlen selbst vornehmen lassen. Von da ab erst stimmt der Lehrgang mit jenem Verfahren überein, welches bis auf Pestalozzi beim Rechenunterrichte ausschließlich in Anwendung stand. Nur wird sich wegen der großen Bedeutung des Decimalsystems seit Einführung der metrischen Maße und Gewichte die Lehre von den Decimalbrüchen sofort an die Vorführung des dekadischen Zahlensystems als eine Erweiterung desselben unter die Einer herab anschließen, und die Lehre von den gemeinen Brüchen nur in einem Anhange zur Division behandelt werden. Die Anwendung der vier Grundrechnungsarten im Drei-, Fünf- und Vielsatze, in der Zins-, Gesellschafts-, Durchschnitts- und Mischungsrechnung wird den Schluss bilden.

Geschichtliches. Es gibt wenig Dinge, die so alt und so allgemein verbreitet sind, wie das dekadische Zahlensystem. Während die Menschen hinsichtlich der Maße und Gewichte, der Sprachen und Religionen mannigfach auseinandergehen, sind sie über die Grundzahl (zehn) des Zahlensystems einig, weil diese Grundzahl durch die Zehnzahl der Finger dem Menschen von der Natur selbst gegeben wurde. Die alten Völker benützten zur Darstellung der Zahlen die Buchstaben des Alphabets. So bezeichneten die Griechen mit den 9 ersten Buchstaben die Einer, mit den 9 folgenden die Zehner, mit den 9 nachfolgenden die Hunderte und wiederholten das Verfahren bei größeren Zahlen. Sie übersahen, dass es überflüssig sei, für die Zehner, Hunderte u. s. f. besondere Zeichen einzuführen, sobald man nur festhält, dass an der ersten Stelle die Einer, an der zweiten die Zehner, an der dritten die Hunderter stehen. Diese Erwägung, wornach jede Ziffer auch einen Stellenwert besitzt, gab dem jetzt gebräuchlichen Zahlensysteme den Ursprung, welches zu den 9 für die Bezeichnung der ursprünglichen Einheiten nöthigen Ziffern noch die Null zur Bezeichnung unbesetzter Stellen aufnahm. Dieses Ziffersystem ist eine Erfindung der Indier und heißt das arabische deshalb, weil es im 8. Jahrhunderte von den Arabern nach Spanien gebracht wurde, von wo aus es sich über die gesammte gesittete Welt verbreitete. Im 12. Jahrhunderte kam es nach Deutschland. Bis auf die Reformation hinauf war das Rechnen auf die vier Grundoperationen beschränkt, zu denen nur hie und da die Regeldetrie hinzukam; daneben wurde allerdings auf den Gelehrtenschulen, an Universitäten die Mathematik als selbständiger Gegenstand betrieben, weshalb auch die Lehrbücher für dieses Fach in lateinischer Sprache geschrieben waren. Erst im 16. Jahrhunderte tauchten einige Rechenbücher in deutscher Sprache auf, das berühmteste

darunter war das von dem bekannten Adam Riese, welches im J. 1522 unter dem eigenthümlichen Titel „Rechnung auf den Linien und Federn“ erschien. Das Rechnen auf den Linien war nämlich eine Art Zahlen-Anschauung, worin die Zahlen nach Art des Notensystems mittelst paralleler Linien so dargestellt wurden, dass die darauf gelegten Dinge (Rechenpfennige oder Marken) einen Stellenwert erhielten. Die Linien selbst entsprachen von unten nach oben den Potenzen von zehn, also 10, 100, 1000. . . . Die Zwischenräume zwischen je zwei Linien bedeuteten die Übergangswerte 5, 50, 5000. Folgendes Schema gibt die Darstellung der Zahl 9486½ mittelst des Liniensystems:

Adam Riese's Rechentisch.
Darstellung der Zahl 9487½

Fünftausender	5000
Tausender	4000
Fünfhunderter	0
Hunderter	400
Fünfziger	50
Zehner	30
Fünfer	5
Einer	2
Halbe	½
	9487½

Wie man sieht, übertrifft Riese's Rechentisch die gebräuchliche Zahlendarstellung dadurch, dass er sich zwar dem dekadischen Zahlensysteme anschmiegt, dabei aber nirgends über die Ziffer 4 hinausgeht. (Auf keiner Linie können mehr als 4 Marken liegen.) Auf diesem Rechentische werden die Zahlenoperationen ebenso geübt, wie auf unserer Rechenmaschine. Obwohl die Mathematik im 16. Jahrhunderte schon eine bedeutende Ausbildung erlangt hatte, wurde doch das Rechnen in der Volksschule fast ganz vernachlässigt. In das 17. Jahrhundert fällt die Erfindung der Decimalbruchrechnung durch Dr. Beyer in Frankfurt a. M. Aber auch um diese Zeit noch wurde das Rechnen nur nebenbei betrieben. So heißt es in der Lehrordnung, welche für die Schule zu Köthen im J. 1619 herausgegeben wurde, dass „wer von den Knaben dazu tüchtig ist, in der Rechenlehre unterrichtet werden soll“. Wo der Rechenunterricht in der Volksschule auch auftrat, lief er auf bloßen Mechanismus im Zifferrechnen hinaus ohne alle denkgemäße Vertiefung. Das Kopfrechnen wurde gänzlich vernachlässigt. — Epochemachend für den Rechenunterricht ist erst das Auftreten Pestalozzi's und zwar dadurch, dass er diesen Unterricht auf die Zahlenanschauung gründete, und in der Form des Kopf- oder Denkrechnens von der Gebundenheit an die Ziffer befreite. Seither wird der Rechenunterricht schon in der Elementarclasse betrieben und für die Zwecke der formalen Bildung verwertet. Auf der durch Pestalozzi gelegten Grund-

lage haben Tillich, Scholz, Diesterweg, Heuser, Böhme, vor allen aber Grube und Hentschel die Methodik des Rechenunterrichts weiter geführt. Die neueste, gegenwärtig in Übung stehende Gestaltung der Methodik des elementaren Rechenunterrichtes, wornach in dem der Anschauung des Kindes unmittelbar zugänglichen Zahlenkreise (1—20) nicht nach Rechnungsarten, sondern nach Zahlen vorgegangen wird, rührt von Grube her, welcher dieselbe zuerst im J. 1842 in seinem Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule nach den Grundsätzen einer heuristischen Methode" (VI. Aufl. 1873) veröffentlichte. In die österreichische Volksschule wurde diese heuristische Methode durch Ritter von Močnik eingeführt.

Literatur: Diesterweg und Heuser, Methodisches Handbuch für den Gesammtunterricht im Rechnen. Gütersloh. 1866. — E. Hentschel, Lehrbuch des Rechenunterrichtes in Volksschulen. Leipzig 1882. — Ch. G. Scholz, die Zahldenkübungen in elementarischer Allseitigkeit mit den Zahlengrößen von Eins bis Hundert angestellt und als ein Beitrag zur Vereinfachung des Rechenunterrichtes herausgegeben. Breslau, 1848 und: Die Anfänge der Bruchrechnung als Zahldenkübung in elementarischer Allseitigkeit mit den Zahlgrößen von Eins bis Hundert. — A. Böhme, Anleitung z. Unterricht im Rechnen. Ein method. Handb. f. Lehrer, Seminaristen 2c. Berlin. 1879. und: Aufgaben z. Kopfrechnen. Ein Hilfsbuch f. Lehrer. Berlin, 1879. — A. Büttner, Anleitung zum Rechenunterrichte in der Volksschule. Ein method. Handbuch. Leipzig, 1882. — A. W. Grube, Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule, nach den Grundsätzen e. heurist. Methode. Berlin, 1875. — J. Menzel, Lehrgang für den Elementarunterricht im Rechnen. Bearb. v. K. Steinert. Berlin, 1874. — Dr. Franz Ritter von Močnik, der Rechenunterricht in der Volksschule. Eine Anleitung für Lehrer zum Gebrauche der Rechenbücher für Volksschulen. Prag, 1878. — H. R. Rüegg, das Rechnen in der Elementarschule. Ein Wegweiser für Lehrer und Lehrerinnen. Bern, 1876. — Wilh. Schmidt, der Rechenunterricht in der Volksschule. Ein Handbuch für den Lehrer. 2 Thle. Wittenberg, 1876. — Derselbe, die Decimalbruchrechnung und die neuen Maße und Gewichte. Ein Handbuch für den Lehrer und zum Selbstunterricht. Wittenberg, 1869. — A. Stubba, Anweisung für den Rechenunterricht in Stadtschulen, Präparanden-Anstalten und Schullehrer-Seminarien. 2 Thle. Leipzig, 1875. — Bräutigam, Methodik des Rechenunterrichts auf den ersten Stufen. Wien, 1878. — R. Göpfert, der Rechenunterricht in den 3 ersten Schuljahren. Eisenach, 1877. — J. Falke, Lehrbuch des bürgerlichen Rechnens. Arnstadt, 1876. — H. Schellen, Methodisch geordnete Materialien für den Unterricht im theoretischen und praktischen Rechnen. 2 Thle. Münster, 1879. — Derselbe, Aufgaben für das theoretische und praktische Rechnen. 2 Thle. Münster. 1879. — W. Adam, Anweisung zum Unterricht im Rechnen für Lehrer. Potsdam. 1870. — Derselbe, Neue Methode für den Rechenunterricht in der Elementarschule. Potsdam. 1872. — G. Battig, Wegweiser für den gesammten Rechenunterricht in Volksschulen. Berlin. 1872. — F. Heuer, Handbuch beim Rechenunterricht. Hannover. 1876. — Derselbe, Handbuch beim Kopfrechenunterricht. Hannover 1872. — Ed. Langenberg, Neue Anleitung zum method. Rechenunterricht. Gütersloh. 1878. — J. Löser, Method.-prakt. Handbuch für die Lehrer beim Rechenunterricht. Weinheim. 1877. — A. Salberg, Die Sachrechenmethode. München. 1879. — J. Streinz, Das Kopfrechnen. Wien. 1878. F. G. Schaehle, Erster Rechenunt. Wien. 1876. — K. Schubert, Decimalrechnen. Wien. 1877.

Recht, eine der fünf s. g. „praktischen Ideen“, in denen Herbart den positiven Inhalt der Sittlichkeit aufgezeigt hat. Die Ideen der Vollkommenheit (s. d.) und des Wohlwollens (s. d.) weisen den Einzelnen auf die Gesellschaft hin, jene, damit er der eigenen Unvollkommenheit (Einseitigkeit) entgehe — diese, damit er das fremde Wollen in sein eigenes aufnehme. Wäre der Einzelne von diesen Ideen beseelt, so würde er sich in völliger Selbstlosigkeit an das Ganze hingeben, und das Fachwerk positiver Rechte, welches gegenwärtig die Gesellschaft thatsächlich zusammenhält, würde nicht nothwendig sein. Allein der Einzelne, so sehr er sich auch an das Allgemeine anlehnt, findet dennoch den Mittelpunkt seines Daseins und Wirkens in sich selbst und geht daher seinen individuellen, egoistischen Zwecken nach. Indem aber die vielen Einzelwollen, ihren egoistischen Interessen folgend, in Handlungen und Thaten übergehen, bleibt ein Zusammentreffen derselben auf dem gemeinsamen Boden der Gesellschaft unvermeidlich. Der Zusammenstoß ist da, sobald mehrere Wollen auf ein und denselben

Gegenstand gerichtet sind, der jedoch nur einem derselben folgen kann. Dieses Verhältnis ist der Streit. Der Streit ist eine beständige Bedrohung der Gesellschaft, indem er, sich selbst überlassen, zum wirklichen Kampfe (Kriege) führt, dessen Ausgang von den höchst wandelbaren Verhältnissen der Stärke der an demselben sich betheiligenden Wollen abhängt, daher einem Zufall preisgegeben ist. So lange der Streit und der mit ihm verbundene Kriegszustand anhält, kann von einer organischen Gestaltung der Gesellschaft nicht die Rede sein. Der Streit der Wollen droht die Gesellschaft aufzulösen und ihren organischen Bau den Verwüstungen des Naturzustandes preiszugeben. Der Streit ist unbedingt missfällig; er soll nicht sein. Um ihn zu beseitigen, ist eine ausdrückliche oder stillschweigende Übereinkunft der Gesellschaftsmitglieder nothwendig, welche bestimmt, wem der strittige Gegenstand zu folgen habe. Eine solche durch die allgemeine Anerkennung geheiligte Regel zur Vermeidung des Streites ist das Recht. Der Zweck der Rechtsgesellschaft ist die Beseitigung des Streites durch Aufstellung des Rechtes. Jedes Mitglied derselben anerkennt durch seinen Beitritt das System bestehender Rechte. Würde es eines dieser Rechte verletzen, so würde es einen Streit erheben, welcher um so missfälliger wäre, weil er gegen alle Mitglieder, die diese Rechte anerkennen, d. h. gegen alle gutgesinnten Bürger der Gesellschaft gerichtet wäre. Alle Rechte sind positive Rechte, weil sie auf einer bestimmten Thatsache, nämlich auf einer ausdrücklichen oder stillschweigenden Übereinkunft beruhen, sie gelten daher auch ursprünglich nur für jenen Kreis, auf den sich diese Übereinkunft bezieht.

Eine gewisse Rechtsordnung ist die erste Voraussetzung für eine gedeihliche Entfaltung des öffentlichen, sittlichen Lebens, sowie für die Verwirklichung der übrigen praktischen Ideen. Die Rechtsgesellschaft ist eben der Staat. Dieser würde eine äußere Macht nicht brauchen, wenn auf die rechtliche Gesinnung der Staatsbürger in allen Punkten ein Verlass wäre. Da dieses nicht der Fall ist, so muss sich der Staat mit einer souverainen Machtfülle umgeben, die ihn in den Stand setzt, die rechtliche Ordnung gegen jede Störung von Außen oder von Innen zu schützen. Dieser Zustand ist allerdings nur ein thatsächlicher, kein sittlicher. Zu diesem wird er erst durch die rechtliche Gesinnung, auf deren Allgemeinheit und Unerschütterlichkeit die öffentliche Ordnung allerdings besser gebettet ist, als auf dem Zwangsapparate der Staatsgewalt. Diese rechtliche Gesinnung d. h. dieser Geist des allgemeinen Ablassens von allem möglicherweise Strittigen und des Überlassens aller Güter an diejenigen, denen sie von den Übrigen sind überlassen worden, ist die sittliche Basis, welche die factische Staatsordnung zu einer rechtlichen stempelt, und den Staat als einen natürlichen Gleichgewichtszustand der gesellschaftlichen Kräfte in eine auf sittlichen Grundlagen ruhende Rechtsgesellschaft verwandelt. Im Naturzustande gibt es keine Rechte, sondern nur einen Krieg Aller gegen Alle, den wir noch heutzutage als „Kampf ums Dasein“ in der Natur wahrnehmen. Nur wenige Gegenstände gibt es, die, wie Licht und Luft, zur gleichmäßigen Befriedigung Aller ausreichen; um die übrigen wird gestritten. Das Bestreben, den sittlich missfälligen Streit zu verderben, hat eben zur Gründung der Rechtsgesellschaft oder des Staates geführt. Alle Einrichtungen des Staates zielen dahin, den Streit zu vermeiden. Verträge, Grundbücher, Grenzsteine, Gerichtshöfe, selbst Armeen dienen der Vermeidung des Streites, der Durchsetzung des Rechtes. Die Festsetzungen des Rechtes im Staate mögen für den Einzelnen noch so drückend erscheinen, seine Pflicht bleibt es, dieselben zu achten, weil er sonst nicht mehr den Streit gegen den Einzelnen, sondern gegen die ganze Gesellschaft erheben würde. Wer das Eigenthum angreift, wer gegen die öffentliche Ordnung sich verschwört, ist ein Feind des Staates. Nur der Gesammtheit ziemt es, an der Rechtsordnung Änderungen vorzunehmen. Wo Rechte zweifelhaft sind, soll man die Auslegung und Durchsetzung

derselben nicht eigenmächtig in die Hand nehmen, sondern die Entscheidung dem Rechtszuge vor den hiezu bestellten Behörden anheimstellen.

Die Rechtsidee verlangt von jedem Gliede der Gesellschaft, dass er die bestehenden Rechte achte. Die Gesinnung, welche bestehende Rechte achtet, heißt Rechtlichkeit, welche sich im Verhältnis zu dem öffentlichen Rechte als Gesetzlichkeit (Loyalität) in Beziehung zu den Privatrechten als Redlichkeit äußert. Vaterlandsliebe, Gemeinsinn, Pünktlichkeit bei Rechtsverbindlichkeiten, Verträglichkeit, Treue in der Haltung des gegebenen Wortes, Wahrhaftigkeit (weil sich Unterredende stillschweigend einen Vertrag eingehen, sich gegenseitig Wahrheit zu sagen, Lüge daher ein Rechtsbruch ist) sind Tugenden, welche die Erziehung vom Standpunkte der Rechtsidee bei dem Zöglinge anstreben wird. Rechtlichkeit steht nicht so hoch, wie Wohlwollen. Der rechtlich Gesinnte hält sich nur frei vom Tadel, ohne jenen Anspruch auf positiven Beifall zu haben, den das Wohlwollen mit sich bringt. Wer nicht stiehlt, wer gegen die öffentliche Ordnung nichts Böses im Schilde führt, hat noch keinen Anspruch auf sittliche Anerkennung. Rechtlichkeit führt also zur Loyalität, nicht zur Moralität; dem sittlichen Ideale genügt sie nicht, wiewohl ihr Mangel dasselbe sofort zerstören würde.

Rechtschreibung, Orthographie als sprachliche Correctheit nach Seite der Schrift hat eine hohe didaktische Bedeutung, ja sie dient geradezu als ein überall leicht anwendbarer Gradmesser für die Bildung des Individuums, daher auch als eine von der öffentlichen Meinung gern geübte Controlle der Leistungen der einzelnen Schulen. Allein auch die formale Wichtigkeit des Rechtschreibunterrichtes ist nicht gering anzuschlagen; das hiebei nothwendige Fixieren der Wortbilder übt einerseits die Anschauung, andererseits das Gedächtnis; insofern hiebei auf die Wortbildungslehre eingegangen wird, tritt die Urtheilskraft ein; die Unterordnung der individuellen Willkür beim Schreiben unter feststehende Normen ist endlich eine Schule der Zucht für den Willen des Schreibenden. — Wie Sprache und Schrift überhaupt hat auch die Rechtschreibung eine zweifache Wurzel — eine historisch-traditionelle, nämlich den Schreibegebrauch, und eine logisch-etymologische auf Aussprache und Abstammung beruhende. Sie ist ferner entweder Gleichschreibung, insofern Orthographie und Orthoëpie sich decken, oder Andersschreibung, insofern dies nicht der Fall ist. Der orthographische Radicalismus dringt auf Gleichschreibung, die sich jedoch nicht durchführen läſst, weil sie die historische Wurzel der Schreibung, den Schreibegebrauch, nicht zu überwinden vermag, daher die Zähigkeit, mit der sich z. B. im französischen die Andersschreibung behauptet. Für die Gleichschreibung ist das Ohr der oberste Richter nach dem Grundsatze: Schreibe wie du richtig sprichst; für die Andersschreibung ist das Auge Meister, weil es das angeschaute Vorbild zu fixieren hat; hier gilt der Grundsatz: Schreibe der Abstammung und dem Schreibegebrauche gemäß. Darnach theilen sich auch die orthographischen Unterrichtsmethoden, je nachdem sie mehr für das Auge oder für das Ohr berechnet sind, d. h. entweder auf die Wortbilder oder aber auf das Wortgeklingel sich gründen. Bormann hat vollkommen Recht, wenn er sagt: „Was die Lautsprache für das Ohr ist, das ist die Schriftsprache für das Auge. Durch die Lautsprache theilen wir unsere Gedanken dem andern so mit, dass sein Ohr die Mittheilung vermittelt, durch die Schriftsprache geschieht diese Mittheilung so, dass das Auge das Vermittelnde ist. Da nun unsere Sprache eine Lautsprache ist und die Laute durch gewisse Zeichen ersichtlich gemacht werden, so hat jedes Wort in der Schriftsprache seine eigenthümliche Physiognomie. Es ist nun die Aufgabe des Rechtschreibunterrichtes, dem Kinde dazu zu verhelfen, dass es sich diese Physiognomie der Wörter scharf und sicher einpräge, was natürlich allein durch die Vermit-

telung des Auges geschehen kann". Diese Methode, ausschließlich angewendet, würde jedoch zu einem geistlosen Schreibmechanismus führen, indem man hiebei die Frage, warum eigentlich so und nicht anders geschrieben wird, gar nicht stellen würde. Darum muss bei dem echten Rechtschreibunterrichte die zergliedernde, zusammenstellende und vergleichende Thätigkeit des Verstandes hinzutreten, welche die durch das Auge fixierten Wortbilder einer weiteren Bearbeitung unterwirft und als deren wichtigste Grundlage man nach Vogel lautreines Sprechen (Orthoëpie), das Beispiel und die Regel bezeichnen kann.

Die Mittel der auf scharfe Auffassung der Wortbilder gerichteten mechanisierenden Unterrichtsmethode sind: Abschreiben und Nachschreiben (Dictatschreiben). Minder zweckdienlich erscheint hiezu das vielfach noch in Übung stehende Buchstabieren, weil dieses die synthetische Auffassung der Wortbilder hindert, indem es dieselben zerreißt, das Gedächtnis in unnützer Weise belastet und durch seinen geistlosen Mechanismus jedes lebendige Interesse am Rechtschreibunterrichte erstickt. Als ein weiteres, nicht gering anzuschlagendes Mittel, auf welches insbesondere J. Wawrzyk in Wien in seiner geistreichen Monographie über den Rechtschreibunterricht aufmerksam macht, bleibt das Mitsprechen beim orthographischen Unterrichte. Alle neueren Methodiker, Grassmann, Wurst, Curtmann, Seltzsam, Wehr, Richter, Guth, Deinhardt u. a. stimmen darin überein, dass das Pestalozzische Princip der Anschauung auch dem orthographischen Unterrichte zugrunde gelegt werden müsse. Die Gegenstände der Anschauung sind hier die Wortbilder. Es wäre jedoch eine große Einseitigkeit, wenn man dieselben auf den einzigen Sinn des Gesichtes zurückführen würde. Wie Anschauungen (s. d.) überhaupt, kommen auch die Anschauungen der Wortbilder durch mehrere Sinne, insbesondere auch durch den Muskelsinn der Haut und der Sprachorgane zustande. Zu diesem Behufe müssen jedoch die gesehenen Wortbilder nachgebildet, d. h. nachgesprochen werden. Wie schon Stricker in seinen „Studien über die Sprachvorstellungen" treffend hervorhebt, sind die Wortvorstellungen überhaupt motorische Vorstellungen, d. h. Vorstellungen der beim Aussprechen eines Wortes auszuführenden Bewegungen der Sprachwerkzeuge. Alle Beobachtungen sprechen dafür, dass „beim vollständigen Denken, beim Lesen und Schreiben, beim Anhören einer Rede die Wörter in uns nicht in Schall- und Gesichtsbildern, sondern immer nur in motorischen Wortvorstellungen auftauchen. Wenn nun die Wortvorstellung keine sensorische, sondern eine motorische Erinnerung, also eine Bewegungsvorstellung ist, so resultiert daraus für die Methode des orthographischen Unterrichts die Forderung, dass zum Zwecke des orthographischen Schreibens nicht die Schall- und Gesichtsvorstellung auf Grundlage der motorischen Wortvorstellung, sondern umgekehrt die motorische Wortvorstellung auf Grundlage der Schall- und Gesichtsvorstellung cultiviert werde, dass man die Laut- und Wortgefühle so stark ausbilde, damit dieselben mit Leichtigkeit die Wortvorstellung reproducieren, also das Kind anleiten, sich der Bewegungen der Sprachorgane bei jedem einzelnen Laute eines gedachten, gehörten oder gesprochenen Wortes bewusst zu werden. Das Kind muss befähigt werden, den Unterschied der Dehnung und Schärfung, der harten und weichen Laute u. s. f. mit Leichtigkeit zu erkennen, es muss z. B. beim Aussprechen der Wörter „steht, Meer, Straße, Gasse" das Lautgefühl des h, der zwei e, des sz und ss in den Sprachorganen deutlich verspüren. Das alles wird aber nicht dadurch erreicht, dass man bloß die zu schreibenden Wörter buchstabieren und abschreiben lässt, sondern dadurch, dass man die Muskeln, welche beim Aussprechen der Laute betheiligt sind, fort und fort übt, weshalb das Mitsprechen beim orthographischen Unterrichte das vorzüglichste Mittel ist, das Wortbild dem Gedächtnisse einzuprägen". (Wawrzyk). Die stärksten Anschauungen sind es, die auf unbewusste Weise zustande kommen. „Darnach wird der Lehrer die

orthographisch aufzufassenden Wörter an die Tafel schreiben, er wird die vorgeschriebenen Wörter selbst vorsprechen und dann von den Schülern nachsprechen lassen, indem entweder einzelne Schüler laut vorsprechen und die andern still nachsprechen, oder indem alle im Chor laut lesen. Dann werden die Kinder angehalten, die Wörter still mitsprechend langsam nachzuschreiben. Um das buchstabenweise Abschreiben von vornherein zu verhüten, darf der Lehrer nicht dulden, dass die Kinder während des Abschreibens auf die Tafel sehen. Bei diesem Verfahren entfällt alles Zergliedern der Wörter in Silben und Laute, sowie das beliebte Buchstabieren, weil die Kinder das alles unbewusst lernen. Die hiedurch erzielte Zeitersparnis wird dazu benutzt, um den Kindern die inhaltliche Bedeutung des aufzufassenden Wortes zu vermitteln, um den Sprachschatz des Kindes zu festigen und zu erweitern. Bei diesem Verfahren schreiben alle Schüler zu gleicher Zeit dasselbe, so dass sie alle auch zu gleicher Zeit fertig werden, wodurch einerseits die leichtfertigen gezwungen werden, langsam zu schreiben, und die etwas unbeholfenen sich mehr beeilen müssen, wodurch andererseits die Erhaltung der Disciplin wesentlich erleichtert wird". (Wawrzyk). Während auf der ersten Unterrichtsstufe die unbewusste Vorstellungsthätigkeit obwaltet, sucht die 2. höhere Stufe ein klares Bewusstsein der das Rechtschreiben normierenden Gesetze durch Vergleichung und Beurtheilung herbeizuführen, wobei die orthographischen Regeln in den Vordergrund treten. Nach dem Principe der Concentration wird der Unterricht in der Orthographie überhaupt nicht selbständig betrieben, sondern schließt sich auf der unteren Stufe an den Schreibleseunterricht, auf der höheren an den übrigen Sprachunterricht, insbesondere an die Grammatik an.

Literatur: Wir nennen vor allem die oben angezogene classische Schrift: J. Wawrzyk, die Methode des Rechtschreib-Unterrichtes, Separatabdruck aus dem 4. Bande des Jahrbuchs der Wiener pädagogischen Gesellschaft. Wien. — Ferner Naumann, Methode der deutschen Rechtschreibung. Leipzig, 1880. — Dr. L. Kellner, Der Rechtschreibunterricht in der Elementarclasse. — Diesterwegs Wegweiser.

Redevortrag unterscheidet sich von der Recitation (Aufsagen, Declamation) dadurch, dass er wenigstens der Form nach eine Improvisation des Augenblicks, also eine unmittelbare Production ist, während der Recitation immer eine Reproduction fremder oder eigener, schon früher in die passende Form gebrachter und dem Gedächtnisse mehr oder weniger mechanisch eingeprägter Worte bleibt. Meistens geht auch dem Redevortrage eine Vorbereitung voraus, die sich jedoch nur auf den Gedankeninhalt, nicht aber auch auf die Darstellungsform bezieht, und am passendsten die Form einer logischen Disposition (s. d.) annimmt. Bei den Redeübungen in der Schule soll diese niemals fehlen. Der Vortrag ist frei, die Recitation ist unfrei, dies der große Unterschied zwischen beiden. Somit ist der freie Vortrag die höchste Kunstform, welche gesprochene Worte überhaupt annehmen können. Er ist in der Regel prosaisch; die Improvisation in gebundener Rede ist eine seltene Erscheinung, von der wir hier absehen können.

Charakteristisch für unsere Zeit ist die Zurücksetzung des gesprochenen Wortes gegen den Buchstaben, der Beredsamkeit gegen die Schriftstellerei. Im Alterthum und Mittelalter stand die Wohlredenheit im Vordergrunde des öffentlichen Lebens und bildete auch das Hauptgebiet in den Lehrplänen der Schulen. „Die höchste Frucht der Studien," sagt Quintilian „und so zu sagen der reichste Lohn einer langwierigen Arbeit ist die Kunst der improvisirten Rede." (Instit. X. c. 7.) Ähnlich spricht sich auch Cicero aus (de or. I 35). Der geringe Umfang des exacten Wissens, welches im Alterthum die Menschheit beschwerte, ließ einen hinreichenden Raum offen für die redenden Künste. Der Geist der Gegenwart ist mehr dem realen Wissen, der Thatsache zugekehrt, und gefällt sich nicht mehr an der Vergötterung des Wortes, obwohl dieses unter allen Umständen das edelste und adäquateste Material der Kunstschöpfung bleibt. „Die Einseitigkeit, zwar gut schreiben,

aber nicht gut sprechen zu können, ist unter den Verhältnissen der Gegenwart in Beziehung auf das einmal Bestehende etwas sehr verderbliches. Es gibt sehr viele Lagen, in denen nur durch das unmittelbar persönliche Auftreten etwas erreicht werden kann. Wenn die Einsicht dann auch noch so vollkommen ist, aber die Fertigkeit fehlt, sie auszusprechen: so geht alle Wirkung auch der trefflichsten Einsicht verloren. Und auch abgesehen hievon, ist es Mangel an Bildung, wenn einer nicht imstande ist, gleich unmittelbar seine Gedanken über irgend einen Gegenstand gehörig mitzutheilen. In jeder Rücksicht ist wünschenswert, dass man auf der Stelle seine Gedanken klar und geordnet aussprechen könne. Je mehr bei uns überall die schriftliche Behandlung der öffentlichen Angelegenheiten ein solches Maximum erreicht hat, dass man hoffen darf, es könne nicht höher steigen, sondern es müsse eine Änderung eintreten; je näher wir diesem Wendepunkt sind und je mehr auch schon im Umkreise der deutschen Staaten die Verbesserung Eingang gefunden hat, desto deutlicher zeigt schon das Bestehende, die Gegenwart darauf hin, dass mündliche Übungen in der Muttersprache durchaus in der Schule angestellt werden müssen." Also klagt schon Schleiermacher in seiner Erziehungslehre. Je mehr also in unserer schreibseligen Zeit das ganze Leben sich in Lesen und Schreiben aufzulösen droht, und die Macht der Presse die gesprochene Rede ebenso in Hintergrund stellt, wie die Kanone die persönliche Tapferkeit des Kriegers — je mehr selbst der Parlamentarismus der Macht des Schnellpressendrucks weicht, und die Unmittelbarkeit persönlicher Kundgebungen gegenüber dem äußeren Mechanismus der öffentlichen Meinung nur im bescheidenen Umfang zur Geltung kommt: desto mehr tritt an die Schule die Pflicht heran, die Fertigkeit des freien Vortrags zu üben. Die Rede bleibt doch schließlich die höchste geistige Kundgebung der individuellen Persönlichkeit — in ihrer lebendigen Unmittelbarkeit nicht nur ausdrucksvoller und wahrer, sondern auch unendlich schwieriger, als der wohlgesetzte schriftliche Aufsatz! — Die Redeübungen sollten auch deshalb nicht vernachlässigt werden, *weil sie das*, durch das gegenwärtige Unterrichtssystem so *ungünstig gestellte Verhältnis zwischen Empfang und Ausgabe*, zwischen Aneignung und Verwertung des Unterrichtsstoffes, zwischen Passivität und Activität, Receptivität und Spontaneität des Schülers im Sinne eines gesunden psychischen Gleichgewichtes herstellen. Ohne Ende den Lehrstoff in sich aufnehmen, ohne zu einer selbstthätigen Verwendung desselben zu gelangen, bleibt immerhin eine sehr missliche Sache.

Was nun die Sache selbst betrifft, so sollen den freien Redeübungen die niederen und leichteren Formen der mündlichen Darstellung, als da sind, *Vorlesen*, *Recitieren*, *Declamieren* und *Dialogisieren* vorausgehen. Von einer eigentlichen „Theorie der Redekunst", wie sie vormals in den Lehrplänen der Gelehrtenschulen anzutreffen war, wird heutzutage mit Recht Umgang genommen. Viel wichtiger ist die analytische Entwickelung dessen, was in den Werken des classischen Alterthums, sowie in jenen der Neuzeit an Denkmälern der Redekunst vorliegt. Die Hauptsachen bleiben allerdings die mündlichen Übungen selbst. Hier gilt als Hauptregel, dass man sich von dem Concept freimache. „Freiheit vom Buchstaben ist die erste Bedingung für den, der sprechen will; und eine Art von Knechtschaft ist es, wenn man auch nur eine kürzere Gedankenreihe nicht anders für sich selbst oder für andere producieren kann, als so, dass man die Gedanken vor sich geschrieben sieht. Es wird hiedurch, abgesehen von andern, sich von selbst ergebenden Nachtheilen, der eine Sinn des Auges zu sehr bevorzugt, vor dem andern Sinn, dem Ohr." (Schleiermacher) Hiedurch ist übrigens eine *vorläufige Skizzierung der Rede* von Seite des Schülers nicht ausgeschlossen; doch dürfen derlei Behelfe während des Vortrages selbst nicht benützt werden. Die Übungen im Redevortrag beginnen mit dem Aussprechen der eigenen Gedanken des Schülers, zu welchen in allen Unterrichtsfächern und Unterrichtsstunden hinreichender Anlass sich bietet, und welche auch die Form einer Wechsel-

rede zwischen Lehrer und Schüler annehmen können, und steigen bis zur eigentlichen Rede empor, welche besonderen Anlässen und besonderen Übungsstunden überwiesen wird. Von kürzeren Darstellungen, die sich noch an die dialogische Form des Unterrichtes anlehnen, übergeht man zur Wiedergabe größerer Gedankengruppen erzählender, beschreibender, entwickelnder Art. „Je mehr solche Übungen angestellt werden, desto schneller erfolgt die Mobilmachung des in dem Schüler schon ruhenden und des ihm fortwährend zugeführten Sprach- und Unterrichtsmaterials." Bei der Auswahl der Redestoffe hat man auf folgende Studien zu achten: 1. Das Thema sei bestimmt umgrenzt, damit der Schüler sich nicht ins Unbestimmte verliere. Am besten sind jene Redestoffe, die dem Unterricht selbst entlehnt sind. Doch darf das Thema nicht so gestellt werden, dass der freie Vortrag in die bloße Reproduction eines Capitels aus irgend einem Schulbuche ausarten könnte, im Gegentheil soll durch ihn dargethan werden, wie der Schüler selbstständig über den aufgenommenen Lehrstoff verfüge. Alle trivialen oder zu Gemeinplätzen führenden Themen, wie z. B. Lob der Wissenschaft, Lob der Tugend bleiben daher ausgeschlossen. 2. Das Thema soll dem Gedankenkreise des Schülers entlehnt sein oder doch auf sein Verständnis und Interesse zählen können. Themata, bei denen sich der Schüler in eine ihm ferne Situation künstlich hineindenken musste, sind heutzutage bei der so realistisch gewordenen Gedankenrichtung unserer Zeit nicht mehr am Platze. Zu solchen Themen zählen wir die noch von Niemeyer empfohlenen Redestoffe: Leonidas bei Thermopylä — Alexander und Darius — Cato in Utica — Todtenfeier des Germanicus — Pariser Bluthochzeit — Luther vor Karl V. — Befreiung eines Galeerensclaven — Empfindungen eines Sehendgewordenen — Wiedererwachen eines Scheintodten — Rückkehr aus der Freiheitsschlacht in der Eltern Haus — Achill — Ulyss — Hector — Äneas — Dido — die Jungfrau von Orleans — Egmont — Iphigenie. u. s. w. 3. Das Thema soll wenigstens bei einem größeren Redevortrage, wie z. B. bei Festen und anderen Anläßen, vom Lehrer mit dem Schüler früher durchgesprochen werden, um diesen auf den richtigen Gedankeninhalt hinzulenken. „Aus der freien Rede des Schülers, wenn ihr nicht eine sorgfältige, streng controllirte Vorbereitung vorausgeht und der Gegenstand der Aufgabe nicht so vollständig erläutert und allseitig verstanden ist, dass ihn der Schüler beherrscht, wird sonst zu leicht eine Rede ohne Inhalt, die sich immer nur um den Gegenstand herumbewegt, ohne ihn selbst zu treffen, da es auf der einen Seite noch ebenso an bestimmt ausgeprägten eigenen, wie auf der andern an reifer Durcharbeitung fremder Gedanken fehlt. Übungen in freier Rede führen daher, wenn sie auf ein weiteres Ziel als geordnete Wiederholung gerichtet sind, leicht zu einer gefährlichen Zungenfertigkeit, die sich mit Eitelkeit in ausgetretenen Gedankenkreisen und Formen, vagen Allgemeinheiten und rednerischen Phrasen herumtreibt, ohne es zu tieferem Verständnis und geschmackvoller Behandlung der Sprache, geschweige denn zu einer Herrschaft über die eigenen Gedanken zu bringen, in welcher gerade für das freie Reden die hauptsächlichste Schwierigkeit liegt." (Waitz) Aus eben diesem Grunde sind auch alle Redestoffe fern zu halten, in denen ein Anlass zum falschen Pathos liegen könnte. Solchen Stoffen müssen wir die von Niemeyer empfohlenen Stoffe beizählen: „Brutus im Kreise der Mitverschwornen — Hannibal vor der Schlacht bei Zama — Galiläi im Gefängnis — Ein Deputierter zu einer Volksversammlung — ein Sprecher der Bürger in einer frei gewordenen Stadt" u. dgl. Die Anlässe zu reden sollen sich auf wirkliche Situationen des Schullebens oder aber auf didaktische Stoffe beziehen. Hieher gehören die Vorträge zur Ergänzung und Vertiefung des in den einzelnen Unterrichtsfächern mitgetheilten Lehrstoffes. Solche Vorträge bieten eine willkommene Gelegenheit zur Concentration des Unterrichts dar. Ferner ist bei größeren Redeübungen eine kritische Nachbesprechung nothwendig. (S. Parlamentarische Lehrform.)

Endlich wären die Rathschläge Niemeyers zu beachten, der da sagt: „Schon in früheren Jahren gewöhne man junge Leute zu einem freien ungezwungenen Ausdruck, im Gegensatz zu der so häufigen Einsilbigkeit. Man halte sie an, was sie eben gehört oder gelesen, zusammenhängend in einer natürlichen Sprache zu wiederholen, und helfe, sobald sie stocken oder verlegen werden, gleich durch seine Worte nach. — Man gebe ihnen, wie ungesucht, Anlässe, etwas mit Geschick vorzutragen, zu bestellen, zu referieren. Dadurch benimmt man ihnen die Blödigkeit, welche für viele die Quelle der Unbeholfenheit im Reden ist, und bringt sie zu einem gewissen Selbstgefühl ihrer Kraft. Auch wird dadurch die Zerstreuung gemäßigt, indem der Schüler genöthigt ist, seine Gedanken zu sammeln, um sich im freien, mündlichen Vortrage nicht zu verwirren."

Regierung der Kinder pädagogische Regierung; Zucht. Die natürliche Beschaffenheit des Kindes ist Unbändigkeit und Zügellosigkeit; nicht als ob dasselbe von Natur aus schlecht und verderbt wäre, wie manche Pädagogen behaupten, sondern weil es ihm noch an festen Mittelpunkten des Vorstellens, den s. g. appercipierenden Vorstellungen mangelt, weshalb es, unfähig den eigenen Vorstellungslauf zu beherrschen, den Eingebungen des Augenblicks gehorcht. Ohne Rücksicht auf Personen und Normen folgt es seinen wechselnden Einfällen und Launen, sowie den Einflüsterungen anderer Kinder; es will nicht ruhig sitzen, will alles in die Hand nehmen, alles zerstören; es will über den Zaun des Nachbars steigen, seine Spielgenossen schlagen, kurz überall seinen Eigenwillen behalten. „Statt eines echten Willens, der sich zu einer angemessenen Lebensführung entschließt, bricht in einem ungezogenen Kinde ein wildes, zügelloses Treiben hervor, das sich hierhin und dorthin wendet, das eine Quelle von Unordnungen ist, das die Beschäftigungen und Einrichtungen der Erwachsenen verletzt und stört, das der eigenen Gesundheit und der künftigen Person des Kindes Gefahr droht. Es ist das der Ungestüm roher Begehrungen, wodurch das Kind gereizt wird, aus seinen Schranken herauszutreten. — Statt daher nach objectiven Gründen sich zu richten, ist das Kind fortwährend den subjectiven Aufwallungen seines Gedankenkreises, wie sie der Moment in ihm erregt, preisgegeben. Es führt darum in jedem Augenblicke unmittelbar das handelnd aus, was ihm in den Sinn kommt, und bei ihm zum Begehrten wird." (Ziller) Eine Erziehung wäre nicht denkbar, wenn man ihm diesen Eigenwillen ließe. Dieser wilde Ungestüm, den man an jedem unerzogenen und daher auch ungezogenen Kinde wahrnehmen kann, muſs dadurch gebrochen werden, daſs man die gesellige Ordnung nöthigenfalls mit Gewalt aufrecht hält, und das Kind in die Schranken derselben verweist. Die gesellige Ordnung ist aber eine vierfache: 1. Die Ordnung der Personen in ihren gegenseitigen Beziehungen und Stellungen; 2. die Ordnung der Dinge nach ihrem räumlichen Nebeneinander; 3. die Ordnung der Zeit als Reihenfolge der Verrichtungen nach dem Glockenschlage; 4. die Ordnung der Sitte (s. d.) d. h. der Formen des Umganges. Der Zögling wird angehalten werden müssen, die Personen in ihren Wirkungskreisen und Rechten zu achten, die Dinge in der Ordnung zu lassen, sich an die Zeit zu binden und die äußere Wohlanständigkeit zu wahren. Die Summe jener Veranstaltungen und Einwirkungen, die von der Erziehung ausgehen, um den Zögling in den Schranken der geselligen Ordnung zu erhalten, ist die pädagogische Regierung. Die Erziehungsmittel, deren sie sich bedient, sind Versagung und Zwang, Befehl und Verbot, Androhung und Strafe. Indem die Regierung zunächst von ethischen Einwirkungen absieht und nur darauf hinausgeht, den Zögling innerhalb der geselligen Ordnung zu erhalten, ist sie noch nicht Erziehung selbst, wohl aber eine wesentliche Voraussetzung derselben, indem sie ein planmäßiges Eingreifen in die naturgemäße Entwickelung des Zöglings ermöglicht. Mittelbar

wird sie jedoch zur Erziehung selbst, indem sie durch das Festhalten des Zöglings an den geselligen Schranken und durch Unterordnung desselben unter den Willen des Erziehers die allgemeine Form der Sittlichkeit, nämlich die Unterordnung des Willens unter ein höheres Gesetz herstellt. Von dieser Unterordnung bis zum eigentlichen sittlichen Gehorsam ist nur noch ein Schritt, welcher durch den Hinzutritt der freien Unterwerfung an die Stelle der erzwungenen bewirkt wird. So erzieht die Mutter die Kinder schon dadurch, dass sie dieselben regierend meistert; sei es auch nur vorläufig zu dem Zwecke, um Ruhe und Ordnung im Hause zu haben. Ebenso ist die äußere Ordnung, welche der Lehrer in der Schulclasse erhält, schon eine Art Erziehung. Die vorläufig noch nicht beabsichtigte, jedoch nicht ausbleibende erzieherische Wirkung der Regierung besteht also in der Angewöhnung zum Gehorsam. So ist die pädagogische Regierung ein Vorbild der Selbstregierung, welcher sie dereinst wird Platz zu machen haben. Sie ist aber auch ein Analogon der Staatsregierung, deren Zweck keineswegs dahin geht, die Staatsbürger tugendhaft und glücklich zu machen, sondern ein geselliges Zusammenleben derselben durch Aufrechthaltung der Rechtsordnung zu ermöglichen. Diese Ordnung legt jedem Einzelnen einen sehr empfindlichen Druck auf, den man sich jedoch sehr gerne gefallen lässt, weil man weiß, dass er die Voraussetzung jener hohen Vortheile ist, die man aus dem geselligen Verbande schöpft. Im Staate regieren sich die meisten Staatsbürger, nämlich alle Gutgesinnten und geistig Gesunden von selbst, ohne dass es zu einer Maßregelung derselben von Seite der Regierungsgewalt käme. Solche Maßregeln werden nur gegen Geistesschwache, Verschwender, gemeine und politische Verbrecher angewendet. So ist es auch bei der pädagogischen Regierung die allgemeine und angewöhnte Ordnung, welche das gute Kind beherrscht, indem sich dasselbe dieser Ordnung gutwillig unterwirft, wenn es auch den Nutzen derselben vorläufig nicht abzusehen vermag. Die pädagogische Regierung ist um so nothwendiger, je mehr Kinder irgendwo in Gemeinschaft treten, weil die Anhäufung so vieler Elemente der Unruhe schließlich jede Führung derselben vereiteln müsste, wie es die Erfahrungen an Schulen vielfach darthun, wo alsdann Rufe nach drastischen Strafmitteln laut werden. Siehe das Nähere in dem Art.: „Schulzucht".

Literatur: Ziller, Regierung der Kinder.

Regulative des preußischen Volksschulwesens. Als Rückschlag der weltgeschichtlichen Bewegung des Jahres 1848 etablierte sich in Mitteleuropa eine politisch-kirchliche Reactions- und Restaurationsperiode, die sich als „Solidarität der conservativen Interessen" einführte und in der Mitte der Fünfziger Jahre ihren Höhenpunkt erreichte. Die Restauration begnügte sich nicht damit, die äußeren Zustände wiederherzustellen, sie suchte sich auch der Geister zu bemächtigen. Dadurch betrat sie das Gebiet der Kirche und Schule. Die Signatur dieser rückläufigen Culturperiode ist in Österreich das Concordat vom 18. August 1855 — in Preußen sind es die s. g. Regulative des Volksschulwesens vom 1., 2. und 3. October des Jahres 1854. Wir haben es hier nur mit den letzteren zu thun. Die preußischen Regulative sind jene vielberufenen, von Friedrich Stahl ausgearbeiteten Verordnungen, durch welche das Ministerium Raumer das von seinen Vorgängern wiederholt in Angriff genommene, von der öffentlichen Meinung immer wieder begehrte Unterrichtsgesetz ersetzte, und durch welche es das auf Pestalozzischen Bahnen vielversprechend sich entwickelnde preußische Volksschulwesen in gewisse primitive Formen zu bannen suchte. Die preußischen Regulative treten beiweitem nicht so plump auf, wie das österreichische Concordat, sie motivieren sich mit ganz plausiblen didaktisch-pädagogischen Erwägungen, deren Spitze sich allerdings gegen die Pestalozzische Schule in Preußen richtete. An die Stelle des Theoretischen wollen sie das Prak-

tische, anstatt des Abstracten das Concrete, anstatt des Verstandesmäßigen das Historische, anstatt des Freireligiösen das Kirchengläubige, anstatt des Formalen das Stoffliche, an die Stelle des inhaltsleeren Entwickelungsprincips den Anschluss an das in Staat, Kirche und Familie Gegebene setzen.

Der Unterricht soll im Gegensatze zum angeblich inhaltsleeren Formalismus der Pestalozzischen Schule einen positiven Gehalt annehmen, und zwar auf historischer Basis. Diese Basis ist einestheils die religiöse, anderseits die vaterländische. Dadurch werde der Masse des Volkes ein Gemeinbesitz erworben, auf dessen Grundlage sich die wahre Nationalbildung erheben soll.

Ganz folgerichtig wendet sich demnach das erste Regulativ der Lehrerbildung zu und behandelt die Einrichtung der Seminare. Während den Schullehrerseminarien in früheren Zeiten eine gewisse freiere Entwickelung gestattet worden ist, sollen jetzt „Grundzüge“ aufgestellt werden „welche fortan für die innere Gestaltung der Seminarien, ihre Beaufsichtigung und Leitung maßgebend sein müssen. Sie sollen in Festhaltung der eigentlichen Aufgabe der Elementarschule das für den angehenden Elementarlehrer nothwendige und ausreichende Maß der Seminarbildung bezeichnen, welches von den Seminarien als das festgestellte Ziel ihrer Aufgabe zu erfüllen ist. Als erste und unter allen Umständen zu lösende Aufgabe des Seminarunterrichtes ist die anzusehen, dass durch denselben und durch Benützung der mit den Seminarien verbundenen Übungsschule die angehenden Lehrer zum einfachen und fruchtbringenden Unterrichte in der Religion, im Lesen und in der Muttersprache, im Schreiben, Rechnen, Singen, in der Vaterlands- und Naturkunde — sämmtliche Gegenstände in ihrer Beschränkung auf die Grenzen der Elementarschule — theoretisch und praktisch befähigt werden.“ — „Der letzte Zweck des Seminarunterrichtes ist nicht, dass der Zögling lerne, sondern dass durch das im Unterricht vermittelte Lernen und Gelernte Leben geschaffen und der Zögling seinem Berufe gemäß herangebildet werde zu einem Lehrer für evangelisch-christliche Schulen, welche die Aufgabe haben, mitzuwirken, dass die Jugend erzogen werde in christlicher, vaterländischer Gesinnung und in häuslicher Tugend.“ — „Der Unterrichtsstoff in seinen christlichen, nationalen und verständig nützlichen Beziehungen ist so zu behandeln, dass er die ganze Anschauungs- und Denkweise durchdringt, einen Einfluss auf das gesammte Geistesleben erlangt, also auf Erweiterung der Bildung und Schärfung des Urtheils, auf Herz, Gemüth und Charakter bildend einwirkt. Durch diesen Zweck wird wesentlich bedingt, dass der Unterricht concentrirt, und zusammengehörige Zweige desselben unter sich zu der gemeinschaftlichen Bildungsaufgabe in die richtige Beziehung gesetzt werden, woraus dann die Nothwendigkeit folgt, dass Zusammengehöriges, so weit wie möglich, in der Hand desselben Lehrers liege.“

Der Seminarcursus ist dreijährig. Im Einklange mit dem Grundsatze, alles möglichst concret zu bieten, ist dasjenige, „was bisher unter den Rubriken Pädagogik, Methodik, Didaktik, Katechetik, Anthropologie und Psychologie u. s. w. etwa gelehrt sein sollte, von dem Lectionsplane zu entfernen und ist statt dessen für jeden Cursus in wöchentlich zwei Stunden Schulkunde anzusetzen. In dem Seminar ist kein System der Pädagogik zu lehren, auch nicht in populärer Form. — Ein einfaches und bestimmtes Bild von der evangelisch-christlichen Schule nach ihrer Entstehung und Ausbildung, nach ihrem Verhältnis zu Familie, Kirche und Staat darzustellen, wobei die einflussreichsten Schulmänner, namentlich seit der Reformation, ihre Erwähnung, und deren Einwirkung auf Gestaltung des Elementar-Schulwesens ihre Darlegung finden können; sowie eine Charakteristik des Lehrers nach seinem christlichen und sittlichen Standpunkte zu geben, wird eine angemessene Aufgabe für den Unterricht des ersten Jahres sein, während im zweiten Jahre die Aufgabe und Einrichtung der Elementarschule, der für sie passende Lectionsplan und die wichtigsten Grundsätze des in ihr statthaften Unterrichtsverfahrens, der christlichen

Erziehung überhaupt und der Schulzucht im Besonderen, ihre Darlegung und Erläuterung finden müssen. Im dritten Jahre sind die Zöglinge mit ihren Pflichten als künftige Diener des Staates und der Kirche, sowie mit den geeigneten Mitteln zu ihrer Fortbildung nach der Seminarzeit bekannt zu machen. Soweit in der Schulkunde auch die Erziehungslehre zu behandeln ist, sind die Begriffe, Erziehung und Schulerziehung nicht mit einander zu verwechseln oder in einander aufgehen zu lassen. Was die Erziehung im Allgemeinen betrifft, so wird für den künftigen Elementarlehrer eine Zusammenstellung und Erläuterung der in der heil. Schrift enthaltenen, hierher gehörenden Grundsätze ausreichen. Der Lehre von der Sünde, von menschlicher Hilfsbedürftigkeit, von dem Gesetz, der göttlichen Erlösung und Heiligung ist eine Pädagogik, welche zu ihrer Anwendung für den Elementarlehrer nur einige Hilfssätze aus der Anthropologie und Psychologie bedarf." In ähnlicher Weise sind auch die Lehrziele der übrigen Seminarlehrgegenstände herabgesetzt und auf das unentbehrliche Maß dessen, was der Lehrer selbst in der Elementarschule zu lehren haben wird, zurückgeführt. So erscheint es für den deutschen Sprachunterricht als vollkommen hinreichend, „wenn der Lehrer die Fibel und das Lesebuch richtig zu behandeln versteht. — Ausgeschlossen von der Lectüre muss die sogenannte classische Literatur bleiben. Bei dem geschichtlichen Unterrichte wird die eigentliche „Weltgeschichte", welche „nach den gemachten Erfahrungen Unklarheit und Verblendung erzeugt," durch „deutsche Geschichte" mit Berücksichtigung der preußischen und der Provincialgeschichte ersetzt. Auch die Behandlung der Naturlehre „ist überall nur eine elementare." Im Rechnen bilden die vier Grundrechnungsarten in ganzen, gebrochenen und benannten Zahlen das Ziel des Seminarunterrichtes. Eine weitere Ausbildung etwa bis zur Verhältnisrechnung, den Decimalzahlen, dem Ausziehen der Wurzeln kann ausnahmsweise von der Provincialbehörde gestattet werden. Die Musik wird in den Seminarien zunächst geübt zur Förderung seiner kirchlichen und sittlichen Lebenszwecke. Durch den Unterricht in der Musik sollen aber zugleich künftige Gesanglehrer für die Elementarschule, Cantoren und Organisten für den Kirchendienst vorgebildet werden. Das Gebiet dieses Unterrichtes ist also überall ein ernstes, sittlichen Zwecken dienendes, großentheils ein heiliges." 50 namentlich aufgeführte Choralmelodien sollten von jedem abgehenden Seminaristen, der am Unterrichte theilgenommen, mit Zuhilfenahme des Choralbuches bestimmt und sicher eingeübt sein. Die Betreibung von Gartenbau, Obstbaumzucht, Seidenbau und von Handarbeiten soll mit Rücksicht auf die späteren Lebensverhältnisse der Schullehrer und auf ihre Beziehungen zum eigenen Gewerbe in keinem Seminare fehlen."

Das zweite Regulativ bezieht sich auf die Vorbildung, beziehungsweise auf die Aufnahmsbedingungen der Präparanden. Das, was in dieser Beziehung gefordert wird, ist sehr mäßig. Den kleinen Katechismus Luthers und die biblische Geschichte, 18 Psalmen und 50 Kirchenlieder sind das Erforderniß bei der Religionsprüfung. Im Sprachfach soll der Präparand aus dem Schullesebuche ein Stück fertig, lautrichtig, ohne Dialect und sinnrichtig lesen und den Gedankengang des Gelesenen mit seinen eigenen Worten wiedergeben können. Im Rechnen wurde verlangt: „Genaue Kenntnis des Zehnersystems, Anwendung desselben auf die Grundrechnungsarten, Fertigkeit in Numeriren und Angeben der Producte der Zahlenreihen von 1—20; ferner Auflösung von Aufgaben des Bruchrechnens und aus dem bürgerlichen Leben. „Was die sogenannten Realien betrifft, so genügt hinsichtlich der Ausdehnung des Wissens eine Bekanntschaft mit demjenigen, was hierüber gute Schullesebücher enthalten.

Am wichtigsten ist das dritte Regulativ, welches die Organisation sowie die Lehrziele der einclassigen Elementarschule vorzeichnet. Alles „Unbe-

rechtigte, Überflüssige und Irreführende" soll ausgeschieden und „an seine Stelle dasjenige nunmehr auch amtlich zur Befolgung vorgeschrieben werden, was von denen, welche die Bedürfnisse und den Wert einer wahrhaft christlichen Volksbildung kennen und würdigen, seit lange als nothwendig gefühlt, von treuen und erfahrenen Schulmännern als dem Volke wahrhaft frommend und als ausführbar erprobt worden ist." „Der Gedanke einer allgemein menschlichen Bildung durch formelle Entwicklung der Geistesvermögen an einem abstracten Inhalte hat sich durch die Erfahrung als wirkungslos oder schädlich erwiesen. Das Leben des Volkes verlangt seine Neugestaltung auf Grundlage und im Ausbau seiner ursprünglich gegebenen und ewigen Realitäten auf dem Fundament des Christenthums, welches Familie, Berufskreis, Gemeinde und Staat in seiner kirchlich berechtigten Gestaltung durchdringen, ausbilden und stützen soll. Demgemäß hat die Elementarschule, in welcher der größte Theil des Volkes die Grundlage, wenn nicht den Abschluss seiner Bildung empfängt, nicht einem abstracten System, oder einem Gedanken der Wissenschaft, sondern dem praktischen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat zu dienen und für dieses Leben vorzubereiten, indem sie sich mit ihrem Streben auf dasselbe gründet und innerhalb seiner Kreise bewegt. Die formelle Bildung ergibt sich durch Verständnis und Übung des berechtigten Inhalts von selbst." Beim Religionsunterricht ist „die biblische Geschichte das Feld, auf dem die evangelische Elementarschule ihre Aufgabe, das christliche Leben der ihr anvertrauten Jugend zu begründen und zu entwickeln, hauptsächlich zu lösen hat." „Darum soll ein Christenkind die biblische Geschichte in und an sich erleben." „Schon mit den in die Schule eintretenden Kindern werde das Vater Unser, der Morgen- und Abendsegen, das Segens- und Dankgebet bei der Mahlzeit eingeübt. Der Vorrath von Gebeten wird dahin erweitert, dass die älteren Kinder auch das allgemeine Kirchengebet und sonstige feststehende Theile des liturgischen Gottesdienstes innehaben. Weiter sind in jeder Schule mindestens 30 Kirchenlieder fest zu lernen. Das Einprägen der Sprüche kann entweder nach einem besonderen Spruchbuch, oder mit dem Erlernen des Katechismus gemeinschaftlich erfolgen. Jeden Sonnabend werden die Perikopen des folgenden Sonntags gelesen und nach dem Wortverstand erklärt; wenigstens die Sonntags-Evangelien müssen allmählich eingeprägt werden. Bei regelmäßigem Schulbesuch muss an jeden Lehrer die Forderung gestellt werden, dass die Kinder nach Jahresfrist zum einigermaßen selbständigen Lesen gefördert sind." „Wie mit dem Lesenlernen angemessene Unterweisung im Schreiben verbunden wird, so wird jede Stufe des Lesenkönnens zur Einübung der Rechtschreibung und der Interpunction, zur Übung im mündlichen und schriftlichen Ausdruck benutzt werden." „Theoretische Kenntnis der Grammatik wird von den Kindern nicht gefordert." „Da aller Unterricht sich auf Anschauung gründen und in derselben, sowie im Denken und Sprechen üben soll, so ist in der einclassigen Elementarschule abgesonderter Unterricht im Anschauen, Denken und Sprechen nicht an der Stelle." Im Schreibunterrichte soll eine sichere und gefällige Handschrift erzielt werden. Im Rechnen „sollen die Kinder Aufgaben aus dem bürgerlichen Leben in ganzen, benannten und gebrochenen Zahlen, soweit dieses innerhalb der vier Grundrechnungsarten und durch Verstandesschlüsse möglich ist, im Kopfe und schriftlich rasch und sicher lösen können." Im Gesange müssen die Kinder bei ihrer Entlassung aus der Schule „die gebräuchlichen Kirchenmelodien und eine möglichst reiche Anzahl Volkslieder einstimmig richtig und fertig singen können, wobei es sich von selbst versteht, dass der Text und das Verständnis desselben freies Eigenthum der Schüler geworden ist." „Die bisher bezeichneten Unterrichtsfächer nehmen wöchentlich 26 Unterrichtsstunden in Anspruch. Hievon werden auf den Mittwoch und Sonnabend je drei, auf jeden der übrigen Wochentage 5 Stunden fallen. Gestatten es die Verhältnisse, auf die letzten Tage wenigstens für ältere Kinder, 6 Stunden Unterricht zu legen, so können noch 3 Stunden für Vater-

lands= und Naturkunde und 1 Stunde für Zeichnen verwendet werden. Sind für Vaterlands= und Naturkunde keine besonderen Stunden zu ermitteln, so findet die Mittheilung der auf diesen Gebieten unentbehrlichen Kenntnisse durch Erläuterung der betreffenden Abschnitte des Lesebuches statt." — „Durch den ganzen nach diesen Grundsätzen angelegten Schulunterricht gehen zwei Grundsätze als unabänderlich maßgebend: erstens, unter Lossagung von dem einseitigen Streben nach abstracter, formeller Denkbildung dem Unterrichte des Kindes einen berechtigten und würdigen Inhalt zu geben, der in steter und inniger Beziehung zu den großen Bildungsfactoren, der Kirche, Familie, Gemeinde und dem Vaterlande ausgewählt und verarbeitet wird; und sodann an diesem, keinesfalls über die Grenzen eines zu erreichenden vollen Verständnisses hinaus ausgedehnten Inhalt die Kraft bis zum Können und zur selbständigen Fertigkeit zu üben." „Die gezogenen Kreise werden überall, auch von dem minderbegabten Lehrer und unter hindernden Verhältnissen der Schüler ausgeführt werden können; ihr Inhalt reicht für das wirkliche Bedürfnis im Allgemeinen vollständig aus, ohne dass ihre Erweiterung unter günstigeren Verhältnissen unmöglich gemacht wäre. Der so quantitativ richtig beschränkte und qualitativ richtig ausgewählte Unterrichtsstoff ist nun überall in die nöthige und zulässige Beziehung zu setzen, dass ein Unterrichtsfach das andere ergänzt und dem Gesammtzweck dient." „Regel ist, dass kein Kind, auch das kleinste nicht, ohne Arbeit gelassen wird, zu deren Übung sein Verständnis und seine Kraft angeleitet ist; und dass kein Kind in irgend einem Stücke unterrichtet wird, welches nicht demnächst auch zur Übung und selbständigen Darstellung kommt."

Gegen den Standpunkt, von welchem die Regulativpädagogik ausgeht, anzukämpfen, ist schwer, weil dieser Standpunkt der richtige ist. Der Unterricht soll concret und praktisch sein, er soll sich an die Gebilde des wirklichen Lebens, Vaterland und Kirche, anlehnen, er soll nicht in eine inhaltsleere Gymnastik des Geistes ausarten, sondern das Bewusstsein des Schülers mit einem lebendigen Inhalte wertvoller Vorstellungen erfüllen. Sie betont selbst die so wichtige Concentration (s. d.) des Unterrichts, da es in ihnen heißt: 1. „Der quantitativ richtig beschränkte und qualitativ richtig ausgewählte Unterrichtsstoff ist überall in die richtige und nothwendige Beziehung zu setzen, dass ein Unterrichtsfach das andere ergänzt und dem Hauptzwecke dient;" 2. kein Kind soll in irgend einem Stücke unterrichtet werden, welches nicht demnächst auch zur Übung und selbstständigen Darstellung kommt." Selbst eine gewisse Herabsetzung der Lehrziele möchte man der Regulativpädagogik einräumen, da die Zunahme der Capacität des Menschenhirns, welche durch Schädelmessungen aus verschiedenen Zeitperioden constatiert wird, mit dem Anschwellen der Wissenschaft keineswegs gleichen Schritt hält, und wir an dem Punkte angelangt sind, wo die Klagen über die geistige Überfütterung unserer Jugend eine gewisse Berechtigung erhalten. Was wir jedoch *nicht* zugeben können, sind die *Consequenzen*, *welche die Regulativpädagogik aus jenen Voraussetzungen zieht*, indem sie den Lehrer und die Schule dem Culturfortschritte entfremden, den lebendigen Geist, der in dem entwickelnden Unterrichte webt, in die todten Formen des *Katechismus* und *Gesangbuches* einzusargen sich unterfängt; wir können ihr nicht folgen, wenn sie zielbewussten Schrittes, schon in der Seminarbildung des Lehrers jeden Keim geistiger Selbstthätigkeit zu ersticken sich anschickt, wenn sie an die Stelle der Erziehungslehre die „Schulkunde", an die Stelle der Lehrkunst das Handwerk, an die Stelle der Erziehungsanstalt eine Nothschule setzt. „Das Leben ist im beständigen Flusse, die Regulative betrachten es als stationär" (Diesterweg.) Dies ist das Fundament aller Irrthümer derselben, mögen sie auch sonst noch so gut gemeint sein. Sie verkennen den Geist der Gegenwart, der über alle Unterschiede hinwegschreitet und nach neuen Formen strebt. Sie stellen die Forderung des Anschlusses des Unterrichtes und der ganzen Thätigkeit der Lehrer an das gegenwärtige Leben; aber sie verkennen dessen Wesen, Tendenz und Inhalt, und sie

befriedigen daher seine Anforderungen nicht. Die preußischen Schulregulative sind ein sprichwörtlich gewordenes Rüstzeug der geistigen Reaction, gegen welche sich eben deshalb alle fortschrittlich gesinnten Pädagogen, ein Diesterweg obenan, erhoben haben, bis es endlich in dem unaufhaltsamen Drange der Zeit in sich selbst zusammenbrach. — Die formelle Beseitigung der Regulative erfolgte durch die vom Cultusminister Dr. Falk im Jahre 1872 erschienenen „Allgemeinen Bestimmungen, betreffend das Volksschul-, Präparanden- und Seminarwesen (Siehe den Artikel: Preußisches Volksschulwesen).

Literatur: A. Diesterweg, die drei preuß. Regulative. Berlin, 1855. — Fr. Stiehl, Actenstücke zur Geschichte und zum Verständnis der drei preuß. Regulative. Berlin, 1855. — Emmerich, Pädagogische und theologische Antworten auf die drei preußischen Regulative. Bonn, 1857. — Stolzenburg, Beiträge zur Geschichte der Regulative. Breslau, 1860.

Reihenreproduction. Das Bewusstsein des Kindes bildet ursprünglich ein wirres regelloses Chaos. Zahllose Vorstellungen wogen um die Schwelle, kommend und gehend. Eins verdrängt das andere; Verbindungen kaum geknüpft, werden durch neue Gruppenbildungen gelöst. Allmählich beginnt jedoch dieses Chaos sich zu gestalten, indem sich erstens Sammelpunkte des Vorstellens bilden, an welche sich größere Vorstellungskreise anschließen, wie z. B. die Vorstellung des eigenen Leibes, des Hauses, der Schule u. s. w., und indem zweitens die Vorstellungen in die Reihenform eintreten. Da die Zeit die allgemeine Form des Seelenlebens ist, so ist die Reihenform die natürliche Anordnung der Vorstellungen. Dadurch erlangt die Reihenreproduction eine besondere Wichtigkeit. Bei derselben hat man folgende Gesetze zu unterscheiden: 1. Das Anfangsglied der Reihe reproduciert die nachfolgenden Glieder reihenweise in der Ordnung, in welcher die Reihe ursprünglich aufgefasst wurde, und sucht jede Vorstellung zu ihrem vollen ursprünglichen Klarheitsgrade zu erheben. 2. Das Endglied der Reihe reproduciert die sämmtlichen vorangehenden Glieder gleichzeitig, aber in abgestuften Klarheitsgraden. Die Vorstellungen bilden hier einen Knäuel, der sich unter Umständen in die Reihe entfalten kann. 3. Ein mittleres Glied der Reihe ist für die vorangehenden Glieder als Endglied, für die nachfolgenden als Anfangsglied anzusehen; es reproduciert also die vorangehenden Glieder gleichzeitig, die nachfolgenden aber reihenweise. Die Reihenreproduction kann sich bedeutend complicieren, wenn 1. Mehrere Reihen gleichsam in verschiedener Höhe gleichzeitig durchs Bewusstsein gehen, so dass ihre gleichvielten Glieder zusammenfließen. So complicieren sich die Reihen von Tastvorstellungen und Muskelempfindungen mit Wahrnehmungen des Gesichtes bei der räumlichen Orientierung; so vereinigt sich Gesehenes und Gehörtes bei einem Schauspiel zu einer Reihe von Scenen; so sagt sich der Schüler seine Lection laut auf, damit Gesehenes und Gehörtes mit dem Gedachten sich verbinde. Hier bilden die einzelnen Glieder compacte Einheiten, weil sie eben durch Complication des Verschiedenartigen entstehen. 2. Wenn die Glieder der Hauptreihe Anfangspunkte von Nebenreihen sind, welche entweder den Übergang zwischen zwei aufeinander folgenden Gliedern der Hauptreihe vermitteln, oder aber in einer auf die Hauptreihe senkrechten Richtung sich seitlich verlaufen. Die Aufeinanderfolge der geschichtlichen Thatsachen gibt ein Beispiel für den ersteren Fall, wenn sich zwischen die Epochen der Weltgeschichte nach und nach die specielleren Thatsachen einschieben; sie kann uns aber zugleich ein Beispiel für den zweiten Fall liefern, wenn sich die chronologische Ordnung der Begebenheiten an den einzelnen Punkten in synchronistische Linien abzweigt. 3. Wenn sich mehrere Vorstellungsreihen in einem gemeinschaftlichen Mittelgliede durchkreuzen, wodurch die Hauptreihe, indem sie von da an auch in sämmtliche Nebenreihen fortzulaufen sucht, während auch die vorausgegangenen Glieder dieser letzteren cumulativ ins Bewußtsein

kommen, ins Stocken geräth und ein Drängen und Schwanken der Vorstellungen um jenes Mittelglied entsteht. Dieses Drängen und Schwanken wird erst dann aufgehoben, wenn eine der vielen sich durchkreuzenden Reihen eine Hilfe bekommt, und dadurch den weiteren Verlauf der Reproductionen in ihrer Richtung bestimmt. So kann ein Erzähler aus einer Erzählung in die andere überspringen, so bestimmt oft ein unbedeutender Einfall die Richtung unseres sich selbst überlassenen Vorstellungsverlaufes. — Das Zusammenfallen mehrerer sich durchkreuzenden Reihen kann dadurch verhindert werden, dass sich zwischen die entsprechenden Glieder je zweier solcher Reihen Querreihen von bestimmter Länge einschieben, wodurch die Complication der Reihen die Form eines Gewebes annimmt. Ein Reihengewebe ist ein System gekreuzter Reihen, deren Glieder durch Querreihen auseinander gehalten werden. Das vollkommenste Reihengewebe ist die Vorstellung des nach den drei Dimensionen sich erstreckenden Raumes. 4. Wenn eine Reihe nicht bloß in der ursprünglichen, sondern auch in der umgekehrten Ordnung aufgefasst worden ist. In diesem Falle findet die Reproduction von den beiden Grenzgliedern gleichzeitig statt, und die beiden gegen einander laufenden Reihen durchdringen sich gegenseitig so, dass das successive Steigen und Fallen einzelner Vorstellungen in ein gleichzeitiges Heben und Senken in der Weise übergeht, wie sich bei den Schallwellen durch Interferenz des ursprünglichen Wellenzuges mit den reflectierten stehende Wellen bilden. Diese Art der Reihencomplication ist es, auf welcher alle räumliche Auffassung beruht.

Auch der Unterricht sucht den Lehrstoff in Reihen zu bringen, die der Schüler sich einprägt und die beim Wiederholen und Examinieren zum Ablaufe gelangen, indem man durch geeignete Fragestellung die Anfangsglieder derselben zur Reproduction bringt. Die gebildeten Reihen gewinnen an Festigkeit, wenn sie öfters durchs Bewusstsein gehen. Darauf beruht die Macht der Wiederholung, der Gewöhnung und Übung. Die Festigkeit solcher Reihen zeigt sich dadurch, dass ihr Ablauf durch keine entgegengesetzte Vorstellungen, die etwa plötzlich ins Bewusstsein treten, ins Stocken gerathen kann, dass sie also mechanisch ablaufen. So kann man ein Gedicht aufsagen, ohne an dessen Inhalt zu denken. Ein ungeübter Kanzelredner kann ins Stocken gerathen, wenn er bemerkt, dass eine vornehme Person, z. B. der Bischof, in die Kirche eintritt. — Mit den Gliedern einer Vorstellungsreihe können körperliche Bewegungen verknüpft sein, die sich bei der Reproduction derselben von selbst einstellen, wie z. B. die Bewegungen der Sprachwerkzeuge beim Aufsagen von Lectionen, Gedichten und Gebetsformeln. Die Gewohnheit ist eben nichts anderes als eine durch öfteres Wiederholen gefestigte Reihe von Vorstellungen, mit denen körperliche Bewegungen parallel laufen. Die Bewegung des Sprechens, Singens, Zeichnens, Schreibens, Turnens, Clavierspielens u. dgl. gehen anfangs sehr schwerfällig vor sich, bis sie durch fortgesetzte Übung (Wiederholung der Reihenreproduction) zu Fertigkeiten werden. Die Verknüpfung der Vorstellungen in Reihenform ist für die Entwickelung des Seelenlebens von der höchsten Wichtigkeit. Was früher isolirt und zerstreut war, wird dadurch in feste Beziehung gebracht; jede einzelne Vorstellung findet ihre Stelle in einem höheren, wohlgegliederten Ganzen, wo sie die Reproduction leicht erreichen kann. So orientieren wir uns nicht bloß in der Fülle von Objecten, welche ein umfassendes Gebäude, z. B. ein Ausstellungspalast, ein weitläufiger Park oder eine Landschaft darbietet, also in räumlicher Beziehung, sondern auch in jenen verwickelten Massen von Begriffen, aus denen sich eine Wissenschaft aufbaut, also in logischer Beziehung. Da wir vermöge der Enge des Bewusstseins jeweilig nur eine sehr beschränkte Menge von Vorstellungen zu überschauen vermögen, so ist eine Beherrschung des Bewusstseins nur dadurch möglich, dass die Vorstellungen in wohlgefügte Reihen gebracht werden und wir mittelst des Anschlags der Anfangsglieder selbst die ent-

fernteſten Punkte des ganzen Reihengewebes leicht erreichen können. Wo dagegen die durch stereotypen Verlauf der Reihen starr und unbiegſam gewordene Gliederung der Vorſtellungsgewebe nie durch neue Combinationen derſelben mittelſt freiſteigender Vorſtellungen durchbrochen wird: dort ſtellt ſich jene ſteife Pedanterie ein, die wir bei alten Leuten, bei Acten- und Gewohnheitsmenſchen, Schulmännern und Phlegmatikern nicht ſelten zu bemerken Gelegenheit haben, und die mit der freien Regſamkeit der Vorſtellungen bei Kindern, Frauen und Künſtlern einen ſchneidenden Contraſt bilden. Mittelſt der Reihengewebe wird der ungeſtüme Drang der Vorſtellungen durch eine ruhige Regſamkeit derſelben erſetzt, da die Reproduction auf den durch das Reihengewebe vorgezeichneten Bahnen bald in dieſer, bald in jener Richtung ruhig vor ſich geht. Durch die Knotenpunkte, nach denen die Reihen convergieren, und auf welche demnach das Vorſtellen immer wieder zurückkehrt, wird dem Bewuſstſein ſein eigenthümliches, bleibendes Gepräge aufgedrückt; denn durch dieſelbe wird eine Art Centraliſation ganzer Vorſtellungskreiſe eingeleitet. In dieſen Knotenpunkten ſitzen die Lieblingsvorſtellungen, Neigungen und Leidenſchaften des Menſchen. Dieſe Knotenpunkte haben wieder eine weitere Centraliſation, indem von ihnen aus dominierende Vorſtellungsreihen nach höherem Mittelpunkte convergieren. Der oberſte Centralpunkt des Ganzen iſt jene Stelle, wo das Ich ſeinen Sitz hat. Hiebei iſt nur noch zu bemerken, daſs weder jene untergeordneten Knotenpunkte, noch dieſer oberſte Centralpunkt eine fixe Lage haben, ſondern vielfachen Verſchiebungen und Schwankungen unterworfen ſind.

Religion. Das auf ſubjectiver Seite ſtehende Correlat der Philoſophie iſt die Religion; beide umſpannen die höchſten Spitzen der menſchlichen Überzeugung, beide beziehen ſich auf die oberſten Angelegenheiten des Geiſtes. Die Religion iſt die Philoſophie der Maſſen, die im Kampfe ums Daſein nicht Zeit und Muße finden, den dialectiſchen Proceſs der Denkbewegung mit allen ſeinen Fährlichkeiten und Verirrungen durchzumachen, und deshalb nach dem fertigen Reſultate greifen müſſen, ſie iſt aber auch für die Gebildeten und Gebildetſten eine nothwendige Ergänzung ihrer philoſophiſchen Überzeugungen, welche, wie Kant treffend nachweist, außer Stande ſind, auf alle Fragen Antwort zu geben, und daher vielfach in religiöſe Poſtulate auslaufen. Zwar redet die Religion eine andere Sprache als die Philoſophie, eine Sprache voll Sinnlichkeit und Bildern, während die Philoſophie ihre Lehren in abſtracte, ſchwer verſtändliche Formeln hüllt; allein ſie beide dienen demſelben intellectuellen und ſittlichen Bedürfniſſe des Menſchen. Die eigentliche Quelle des religiöſen Glaubens iſt die pſychiſche und moraliſche Abhängigkeit des Menſchen. Zwar ſucht das Individuum ſeine materielle geiſtige und zeitliche Beſchränktheit abzuſtreifen, indem es in der Geſellſchaft aufgeht. Allein auch dieſe in ihrer hiſtoriſchen Unvollkommenheit kann dem Menſchen nicht genügen; ſie kann ihn insbeſondere von ſeiner intellectuellen und moraliſchen Unvollkommenheit: der Unwiſſenheit und Sündhaftigkeit nicht erlöſen. Der Staat bildet nur ein Compromiſs der verſchiedenen öffentlichen Intereſſen, anſtatt eine dauernde naturgemäße Ausgleichung und Verſöhnung derſelben darzuſtellen; erbarmungslos ſchreitet die Macht, dem Rechte vorangehend, über die berechtigtſten Anſprüche des Einzelnen hinweg, und ſtatt des ſanften Gedankenzwanges der Ideen muſs die brutale Zwangsgewalt des Staats die öffentliche Ordnung erhalten. In einem ſolchen Zuſtande muſs ſich der Einzelne unfrei und unglücklich fühlen; denn anſtatt der Selbſtbeherrſchung durch die geſellſchaftlichen Ideen, die auch in ſeinem Privatbewuſstſein leben, iſt es der äußere Zwang unwillig hingenommener Geſetze, der ihn in ſeiner Rechtsſphäre erhält. Dieſes Nichtgenügen des Einzelnen an der wirklichen bürgerlichen Geſellſchaft erzeugt nun im Gemüthe desſelben einen Zug der Sehnſucht nach einer höheren, idealen Geſellſchaft, in welcher

es keine Schranke, keine Ungleichheit der Menschen, keine Bedrückung des Einzelnen durch die Gesellschaft, kurz keine Unvollkommenheit gibt — nach einer Gesellschaft, mit der er sich ganz und gar identificieren könnte. Dieser Zug der Sehnsucht nach der Gemeinschaft mit Gott als dem Mittelpunkte des Universums ist eben die Religion. In der Religion versetzt sich der Mensch mittelst seiner Phantasiethätigkeit in eine eigenthümliche Gedankenwelt, welche mit der Wirklichkeit sehr wenig gemein hat, in die Welt des religiösen Glaubens. In dieser Welt trägt Alles einen höheren, transscendentalen Charakter an sich. Himmel und Hölle, Engel und Teufel, Wunder und übernatürliche Erscheinungen — dies alles bildet ein eigenes Reich des Glaubens, welches, außerhalb der natürlichen Ordnung der Dinge gestellt, mit den concreten Anschauungen des wirklichen Lebens nur äußerst wenige Berührungspunkte hat. Da nun nach einem unerbittlichen psychologischen Gesetze jeder Gedanke, dem es in der wirklichen Welt an sinnlichen Anhaltspunkten fehlt, in sich vergehen muss, und da es dem religiösen Glauben in der wirklichen Welt, wo alles seinen nüchternen Gang geht, an solchen Anhaltspunkten fehlt: so bleibt nichts anderes übrig, als solche Anhaltspunkte eigens zu schaffen, indem man dem übersinnlichen Glauben einen sinnlichen Cultus unterlegt. Dadurch betritt der religiöse Gedanke, ursprünglich ein Kind der transscendentalen Anschauung, die wirkliche Welt wieder, von der er sich losgerissen hatte; allein diese Welt ist nicht die gewöhnliche, bürgerliche Welt mit ihrem gemeinen Treiben und Schaffen, Arbeiten und Genießen; es ist eine von den bürgerlichen Sphären losgelöste, eigenthümlich organisierte Gesellschaft, deren Zweck dahin geht, durch einen gemeinsamen, sinnenfälligen Cultus der religiösen Gedankenwelt einen äußeren Ausdruck, und mittelst desselben im Bewusstsein des Menschen den nöthigen psychologischen Rückhalt zu geben. Diese religiöse Gesellschaft ist die Kirche; Tempel und Pagoden, Altäre und Opferhaine, Propheten und Seher, Offenbarungen und Wunder, Bischöfe und Priester, Aufzüge und Feste, Sacramente und Ceremonien bilden denjenigen äußeren, sinnenfälligen Apparat, durch welchen die religiösen Gemeinwesen dem übersinnlichen Glauben einen äußeren Ausdruck zu geben suchen. Da die Abhängigkeit und Beschränktheit des Einzelnen als Individuums und als Gesellschaftsmitgliedes oder Bürgers die eigentliche Quelle des religiösen Bedürfnisses ist, so wird dieses um so dringender auftreten, je abhängiger in physischer, intellectueller, moralischer und socialer Hinsicht der Mensch ist. Daher das tiefe und unabweisbare religiöse Bedürfnis des Leidenden und Kranken, des Kindes und Weibes, des Sünders und des von der Gesellschaft verlassenen Menschen. Der religiöse Drang erfasst aber auch den willensstarken, selbstbewussten Mann, wenn in verhängnisvollen Katastrophen des Lebens das überwältigende Gefühl*) der Abhängigkeit und Endlichkeit an ihn herantritt; so z. B. im Momente des wirklichen oder moralischen Schiffbruches; bei überwältigenden Leiden und Schicksalsschlägen, bei dem Gefühl der Unvollkommenheit jener Grundlagen, auf denen die menschliche Gesellschaft in ihrer Ungerechtigkeit, Unbilligkeit und Lieblosigkeit beruht — jedenfalls aber im Angesichte des Todes, der uns mächtiger als jede andere Instanz unsere Abhängigkeit und Endlichkeit fühlen lässt.

---

*) In großen Zügen sehen wir dies in der Geschichte. In den bestorganisierten glücklichen Staaten des Alterthums, in Griechenland und Rom spielt die Religion eine ganz untergeordnete Rolle. Der politische und ökonomische Druck, den das israelitische Volk in Ägypten zu erdulden hatte, ruft die Sendung Mosis und den theokratischen Staat hervor. Als beim Niedergange des Römerthums politische Vergewaltigung, Sittenlosigkeit und Verachtung aller Menschenrechte den höchsten Grad erreichten, gieng die Sonne des Christenthums auf, welches im Mittelalter der einzige Hort der Menschheit war. — Rührt der gegenwärtige Glaubensindifferentismus vielleicht auch daher, dass es, dank sei es dem volkswirthschaftlichen Fortschritte, auf der Erde wieder etwas wohnlicher wird?

Die Ansicht, dass Philosophie und Naturwissenschaft in praktischer Beziehung den Menschen von dem religiösen Bedürfnisse mit der Zeit zu emancipieren imstande sein werden, muss als Illusion bezeichnet werden. Der Process der theoretischen Aufklärung und praktischen Befreiung des Menschen ist eine Arbeit, mit welcher die Weltgeschichte niemals fertig wird, und als Denkzeichen für das Unfertige, Lückenhafte, Unvollendete dieses Processes in jeder historischen Phase desselben steht eben das religiöse Bedürfnis da, welches das Individuum antreibt, seine Vereinigung mit dem Unendlichen nicht auf dem gefahrvollen Pfade des Wissens, sondern auf dem viel bequemeren und sicheren Wege des Glaubens zu suchen.

In der Erziehung wirkt die Religion als oberste Autorität (s. d.), welche durch die Veranstaltungen des religiösen Cultus über alles Irdische gehoben und durch die Beziehung auf Gott als ihren Mittelpunkt gegen jede Abnützung geschützt wird. Diese Autorität ist die Grundlage für die sittliche Lebensführung und für die nachmalige Entwicklung des Charakters, indem sie an der Stelle des unpersönlichen Sittengesetzes und der subjectiven ethischen Wertschätzung die Gebote Gottes, also einer Persönlichkeit stellt, die von der höchsten Autorität getragen wird. John St. Mill in seinem berühmten Essay „Über Religion" ist allerdings der Ansicht, dass diese Macht der Religion eine erborgte sei, indem sie eigentlich auf den Einfluss der ersten Eindrücke und auf jenen der allgemeinen Anerkennung gewisser Lehren durch die öffentliche Meinung zurückzuführen sei. Er behauptet nämlich „dass ein System socialer Pflichten, welches die Menschheit sich aneignen möchte, selbst unabhängig von der Religion, mit demselben Erfolge von Kindheit auf eingepflanzt werden könnte und diesen Erfolg künftig in viel größerem Maße haben würde, als irgend eine Lehre ihn gegenwärtig hat." — „Wer den Gegenstand gerecht und unparteiisch betrachtet, wird die Annahme berechtigt finden, dass jene großen Wirkungen auf das menschliche Verhalten, welche gemeinhin direct der Religion entnommenen Motiven zugeschrieben werden, meistens zu ihrer nächsten Quelle den Einfluss der öffentlichen Meinung haben. Die Religion ist mächtig gewesen nicht durch ihre innere Kraft, sondern weil sie jene gewaltigere Macht in Bewegung gesetzt hat." Zur erfahrungsmäßigen Erhärtung dieser Lehre führt er das Beispiel Griechenlands an, des einzigen Landes, „das den unaussprechlichen Vortheil gehabt hat, eine andere, als die religiöse Unterweisung zur Basis der Religion zu haben." Die Gesetzgebung Lykurgs wird mit Recht als der größte, historisch überlieferte Sieg betrachtet, welchen die Erziehung jemals über ein Volk davongetragen hat, und an welchem die Religion keinen Antheil hatte. „Nicht die Religion bildete die Stärke der spartanischen Institutionen; das System wurzelte in der Hingebung an Sparta, an das Ideal des Landes oder des Staates, — eine Hingebung, welche, zu einer idealen an ein noch größeres Land, an die Welt, ausgedehnt, dasselbe und noch viel größeres leisten würde. — Bei den Griechen war die sociale Moral im allgemeinen in hohem Grade unabhängig von der Religion." Seit jener Zeit zieht sich allerdings die Verquickung der moralischen Weltanschauung mit dem religiösen Gedankenkreise durch die ganze Culturgeschichte, was den Nachtheil hat, dass die absoluten Maßstabe der sittlichen Wertschätzung allen Schwankungen der religiösen Glaubenssymbole preisgegeben werden. Der religiöse Glaube ist ferner durch Rücksichten auf die confessionelle Übereinstimmung mit der Kirchengemeinschaft, auf eine gewisse Stabilität angewiesen, während die natürlichen Wandlungen des allgemeinen und religiösen Bewusstseins, die sich im Laufe der Zeit vollziehen, auf eine entsprechende Fortentwickelung der sittlichen und religiösen Weltanschauung hindrängen. In diesem inneren Conflicte sucht sich der religiöse Glaube dadurch zu helfen, dass er die confessionellen Formen, das äußere, altehrwürdige Gerüste der

Kirchengemeinschaft, stehen läſst, ihnen aber allmählich einen anderen, der vorgeschrittenen Anschauungsweise mehr convenierenden Sinn unterlegt. Diese Verschiebung des inneren Gehaltes dieser Formen läſst sich aber nur bis zu einem gewissen Grade treiben, wenn sie sich nicht bis zur völligen Entzweiung mit dem öffentlichen Bewuſstsein versteigen soll. Dieses ist und bleibt der letzte Hort des religiösen Glaubens; hier erheben sich die reinen Altäre des Herzens, wo der Einzelne in Stunden der Andacht seinem Gotte opfert. Wer wollte diese Cultusstätte dem Menschen streitig machen? wer wollte so unbarmherzig sein, die Seelenpolizei bis auf diesen geheiligten Raum ausdehnen zu wollen? Kirchliche Unduldsamkeit hat es mit großem Erfolge unternommen, den mit dem Kirchensymbolum und seiner hierarchischen Auslegung zerfallenen Gottesglauben bis in dieses Asyl zu verfolgen. Der blutrothe Reflex der Inquisition zittert noch am Horizonte der Zeit wie Scheiterhaufenglut; allein der weltliche Arm, von erleuchteten Gewaltträgern regiert, gibt sich nicht mehr der kirchlichen Unduldsamkeit als Beschützer hin, und die Freiheit nicht bloß des religiösen Gedankens, denn diese konnte man ja nie einschränken — sondern des freien äußeren Glaubensbekenntnisses ist unter den Postulaten der Zeit obenan. Die historische Erscheinung der Religion mit ihrem Janusgesicht göttlicher Erhabenheit und menschlicher Verzerrtheit, läßt sich nicht treffender zeichnen, als mit den Worten Klopstocks. Im 4. Gesange seines Messias läſst sich der fromme Sänger vernehmen:

Religion der Gottheit! Du heilige Menschenfreundin!
Tochter Gottes, der Tugend erhabenste Lehrerin, Ruhe,
Bester Segen des Himmels, wie Gott dein Stifter, unsterblich!
Schön, wie der Seligen Einer! und süß, wie das ewige Leben!
Schöpferin hoher Gedanken! der Frömmigkeit seligster Urquell!
Oder wie sonst Dich die Seraphim, unaussprechliche nennen;
Wenn Dein ewiger Strahl in edlere Seelen sich senket:
Aber ein Schwert in des Rasenden Hand! des Bluts und des Würgens
Priesterin! Tochter des ersten Empörers! nicht Religion mehr!
Schwarz, wie die ewige Nacht! voll Grauns, wie das Blut der Erwürgten,
Die Du schlachtest, und über Altären auf Todten dahergehst!
Räuberin jenes Donners, den des Richtenden Arm sich
Vorbehalten, Dein Fuß steht auf der Hölle, Dein Haupt droht
Gegen den Himmel empor; wenn ungestalt des Verbrechers
Seele Dich macht, wenn das Herz des Menschenfeindes Dich umschafft
Zur abscheulichen.

Religions-Unterricht. Der herkömmliche Religionsunterricht litt an zwei Grundübeln; fürs erste lag er in confessionellen Banden, dann war er eitel Gedächtniskram. Der erstere Übelstand rief die Schwierigkeiten der Simultanschule hervor; der letztere raubte dem Religionsunterrichte allen Wert. In katholischen Ländern, wo die Religion vielfach „ein verwittertes Salz“ zu werden droht, wurde die Frage der Simultanschule dadurch gelöst, dass man den Religionsunterricht auf die paar ihm im Lehrplane zugewiesenen Unterrichtsstunden, denen nur die Schüler der betreffenden Confession anzuwohnen haben, beschränkte, die Religion somit von jedem weiteren Einflusse auf den Gang des Unterrichts und der Erziehung ausschloſs. Anders gestaltete sich die Sache innerhalb der evangelischen Confession, wo man noch an der naturgemäßen Bestimmung des Religionsunterrichtes festhält, wornach derselbe den Mittelpunkt des Gesinnungsunterrichtes, die Grundlage der Schulerziehung zu bilden hat. Aber auch im Bereich des evangelischen Religionsunterrichts lassen sich Klagen über dessen pädagogische Ohnmacht vernehmen. So äußert sich beispielsweise ein ebenso besonnener als gewiegter Schulmann, Seminardirector Dr. Rein, indem er die Nothwendigkeit von Reformen auf diesem Gebiete betont: „Es ist hohe Zeit, denn es gilt gegenüber der zunehmenden Gleichgiltigkeit gegen die Religion, gegenüber der wachsenden Roheit und Unsittlichkeit der Jugend Quellen aufzudecken, durch

welche eine reichere und entsprechendere Nahrung als bisher der sittlich religiösen Entwickelung zugeführt werden kann. Die Kirche hat es versäumt, den Religionsunterricht der religiösen Entwickelung des Kindes entsprechend umzugestalten; möge es nicht zu spät sein, wenn die Pädagogik es unternimmt, von ihrem Standpunkte aus eine Reform dieses Lehrfaches anzubahnen". Diese Reform hat bekanntlich die Herbartsche Pädagogik durch Herbeiziehung der echten Jugenderzählung (S. „Erzählung") als passenden Gesinnungsstoffes anzubahnen versucht. Die Ansicht über die Unersprießlichkeit des kirchlichen Religionsunterrichtes hat auch zur Ausbreitung der Simultanschule, in welchen Kinder mehrerer Confessionen erzogen werden, und zwar zunächst in katholischen Ländern geführt. In Österreich sind nicht bloß die Volksschulen, sondern auch die Lehrerbildungsanstalten durchgehends simultan*), während sie in Preußen z. B. noch größtentheils confessionell sind. (Man vergleiche die beiden Schulkarten von Österreich und Preußen.) Die Simultanschule bietet aber keinen simultanen (gemeinschaftlichen) Religionsunterricht; sie sieht vielmehr bei ihrem Erziehungszwecke von dem religiösen Elemente, insofern es confessionell gefärbt ist, völlig ab, und überläßt den Religionsunterricht wie einen Nebengegenstand den betreffenden Religionsgenossenschaften und Kirchen. Dies ist allerdings ein Übelstand; denn die Erziehung darf sich des religiösen Fermentes nicht begeben, und dieses wirkt nicht, wenn es in der nebelhaften Form einer Vernunftreligion über confessionelle Formen sich erhebend, der kindlichen Auffassung keine concreten Haltpunkte darbietet. Solche Haltpunkte sind z. B. innerhalb des christlichen Religionskreises die biblischen Geschichten und das Leben Jesu. Sie wären einem christlichen Religionsunterrichte kräftig genug, wenn es eben nur einen reinen, interconfessionellen praktisch-christlichen Religionscultus gäbe. Wir meinen hier jenes praktische Christenthum, an dessen Zustandebringung der letzte Bischof der böhmisch-mährischen Brüdergemeinde Johann Amos Comenius vergebens arbeitete. Biblische und evangelische Geschichten wären die concrete, durch einen reinen, einfachen, aber seelenvollen Religionscultus getragene Unterlage dieses Religionsunterrichtes, dessen eigentliche pädagogische Blüte eine geläuterte, die ganze Gesinnung des Kindes durchdringende Sittlichkeitslehre wäre. Diese Sittlichkeitslehre würde die Maßstäbe bieten, nach denen alle Erscheinungen des Schullebens, inbesondere aber auch alle Schilderungen von Thatsachen beim Geschichtsunterrichte zu bemessen wären, damit derselbe in Wahrheit ein Gesinnungsunterricht würde. Licht und Schatten müsste hier scharf vertheilt, und der blöden Anbetung der Thatsachen und ihres Glanzes ein Ende gesetzt werden (S. Geschichte). Nur auf diesem Wege könnte unseres Erachtens mit der moralischen Erziehung Ernst gemacht werden. Auch hier müsste mit einem religiösen Anschauungscursus begonnen werden, der das Kind in das Land der Erzväter und in die heiligen Stätten hinführte, auf denen der Erlöser gewandelt ist. Sind auch diese heiligen Geschichten der Zeit und dem Raume nach ziemlich entlegen, so sagen sie doch, wie die Erfahrung lehrt, wegen ihrer erhabenen Einfachheit dem kindlichen Gemüthe mehr zu, als die Schilderungen halbvergangener Geschichten, weil in diesen die Menschheit nach Motiven handelt, die das Kind weder begreifen, noch würdigen kann, und es wird Abraham und den ägyptischen Josef gewiss besser verstehen, als den Fürsten Metternich oder den Freiherrn von Stein. An diesen biblischen Anschauungsunterricht würde sich dann der eigentliche moralische Unterricht anschließen, dem ein passendes Lesebuch zugrunde gelegt werden könnte.

Literatur: J. A. Köhler, Stoffe und Entwürfe zu bibl. Geschichts-, Lieder-, Spruch-Katechesen und Katechismusunterred. 2. Auflage. 3 Theile Grimma, 1872. — Wyss, Tugend-

*) In Österreich müssen durch die Staatsgrundgesetze die öffentlichen Schulanstalten allen Confessionen gleich zugänglich sein. In dieser Hinsicht ist die österreichische Gesetzgebung die vorgeschrittenste.

und Pflichtenlehre. Bern. 1874. — *Derselbe*, Religions- und Sittenlehre. Bern. 1881. — K. *Schwarz*, Grundriss der christlichen Lehre, Gotha 1873. — C. *Kehr*, Der christliche Religionsunterricht in der Volksschule, Gotha, 1875. — *Palmer*, Evangelische Katechetik, Stuttgart 1875. — *Buisson*, Die biblische Geschichte in der Volksschule. Basel, 1875. — *Knauth*, Präparationen zur Behandlung evangelischer Kirchenlieder aus neuerer und neuester Zeit. Braunschweig, 1876. — J. F. *Benda*, Der katholische Religions-Unterricht in der Volksschule. Troppau, 1878. — L. *Wagemann*, Biblische Geschichten. 2 Thle. Leipzig. 1881. — Derselbe, Handreichung beim Unterrichten der Kleinen in der Gotteserkenntnis. Leipzig. 8. Aufl.

Reproduction ist die *Wiederkehr verdunkelter Vorstellungen ins Bewusstsein* — das Freiwerden von der Hemmung, welche die Vorstellungen von Seite ihrer Gegensätze beständig erfahren. Reproduction setzt *Verdunkelung* voraus. Diese entsteht, wenn eine Vorstellung durch ihre Gegensätze derart gehemmt wird, dass das Maß ihrer wirklichen d. h. wirksamen Vorstellungskraft Null wird, oder dass sie unter die Schwelle des Bewusstseins sinkt. Die Erfahrung lehrt, dass Vorstellungen, welche einmal im Bewusstsein da waren, und aus demselben durch was immer für Ursachen verdrängt, d. h. verdunkelt worden sind, unter günstigen Umständen ins Bewusstsein zurückkehren können. Wenn das Kind einen Gegenstand zum zweiten- oder drittenmale sieht, so erkennt es denselben; offenbar deshalb, weil die ursprüngliche Vorstellung des Gegenstandes, welche mittlerweile aus dem Bewusstsein entwichen war, wiedererweckt wird, um sich mit der neuen, ihr gleichen Vorstellung zu vereinigen. So bleibt das Auge, unter vielen fremden Menschen herumschweifend, plötzlich auf den Zügen eines Bekannten haften, den wir als solchen „erkannt" haben. Wir würden ihn nicht erkannt haben, wenn wir ihn nicht früher schon gesehen hätten, und wenn die ältere Vorstellung durch die jüngere, ihr gleiche, nicht ins Bewusstsein zurückgerufen worden wäre. Hiebei kehrt jedoch nicht allein die ältere Vorstellung unseres Bekannten ins Bewusstsein zurück — sondern sie

AB AC

Schwelle des Bewusstseins

AC

bringt noch eine ganze Gruppe anderer Vorstellungen mit sich, mit denen sie damals durch Gleichzeitigkeit verbunden war. Wir „erkennen" nicht bloß unseren alten Bekannten wieder; sondern wir „erinnern uns" zugleich an alle die Umstände, unter denen wir ihn das erstemal gesehen haben, wie z. B. an den Ort, wo er war, an die Begleiter, die um ihn waren u. s. f. Aus zwei Ursachen können demnach Vorstellungen einander gegenseitig reproducieren, erstens *weil sie ganz oder theilweise gleich* (ähnlich) sind, und zweitens, *weil sie* ohne ähnlich zu sein, *irgend einmal im Bewusstsein zusammen waren* und durch *Gleichzeitigkeit* zu einer einzigen Gesammtvorstellung oder Reihe verschmolzen sind. Die Reproduction wegen Gleichheit heißt die *unmittelbare*, die wegen Gleichzeitigkeit die *mittelbare*. Das Gesetz der unmittelbaren Reproduction lautet: A *reproduciert* A; das Gesetz der mittelbaren Reproduction lautet: A *reproduciert* B, *und* B *reproduciert* A, vorausgesetzt, dass beide einmal gleichzeitig im Bewusstsein dagewesen und in Folge dessen mit einander verschmolzen waren. So vermag der Anblick eines gemalten Fruchtstückes den Geschmack der Früchte sehr lebhaft zu reproducieren, und wenn Castor und Pollux stets mit einander gesehen

wurden, wird uns die Begegnung jedes einzelnen derselben gewiss an den anderen erinnern. Die (mittelbare) Reproduction durch Gleichzeitigkeit erstreckt sich nicht bloß auf Gesammtvorstellungen, sondern auch auf Reihen, bei denen je zwei Nachbarglieder durch Gleichzeitigkeit zusammenhängen, so dass die ganze Reihe abläuft, sobald das erste Glied ins Bewusstsein tritt. So genügt das Anfangswort eines memorierten Gedichtes oder einer uns geläufigen Gebetsformel, um das Ganze reihenweise zum Ablaufen zu bringen. — Obwohl sich alle Reproductionsvorgänge auf die beiden Arten der unmittelbaren und mittelbaren Reproduction zurückführen lassen, so unterscheidet man dennoch in der Psychologie seit Aristoteles vier besondere Reproductionsgesetze, nämlich: 1. Das Gesetz der Ähnlichkeit. Es lautet: „Ähnliche Vorstellungen reproduciren einander." Ähnliche Vorstellungen sind aber solche, welche theilweise gleich sind, wie AB und AC. Kommt AB ins Bewusstsein, so wird das A der Gesammtvorstellung AC durch unmittelbare, das C aber mittelst des A durch mittelbare Reproduction ins Bewusstsein gerufen. So erinnert das Portrait an das Urbild. Auf diesem Gesetze beruht die Wirkung der Metapher, der Allegorie, der Parabel. 2. Das Gesetz des Contrastes. Es lautet: Contrastierende Vorstellungen heben einander gegenseitig. Contrastierende Vorstellungen sind solche, welche ähnlich und entgegengesetzt sind und bei denen der Gegensatz über die Ähnlichkeit vorherrscht. Der Contrast ist nur ein specieller Fall der Ähnlichkeit. Eigenthümlich ist hier nur das gegenseitige „Heben" oder „Sicherhellen" der Contraste. So erscheint der Bettler noch ärmer, wenn man ihn einem Crösus gegenüberhält; so ist der Gauner noch stärker gekennzeichnet, wenn man ihn einen „Biedermann" nennt, oder der Wucherer, wenn man ihn für einen Verschwender erklärt. Auf der Verknüpfung der Contraste beruhen viele Effecte in der Kunst, z. B. die Vertheilung von Licht und Schatten und die Zusammenstellung der Farben in der Malerei, die Abwechslung des Tragischen und Komischen im Drama (Shakespeare); sowie die ätzende Wirkung der Ironie im Gegensatz zum Sarkasmus und zur Euphemie. 3. Das Gesetz der Gleichzeitigkeit. Es lautet: „Vorstellungen, welche gleichzeitig im Bewusstsein da waren, reproducieren einander" und zwar durch mittelbare Reproduction, weil sie gleiche Theile einer Gesammtvorstellung sind. Auf diesem Gesetze beruht die Wirkung der Zeichen (Semiotik). Das Zeichen ist dem bezeichneten Gegenstande, den es „bedeutet", keineswegs ähnlich. Es wirkt nicht durch Ähnlichkeit, sondern durch das Verknüpftsein. So kann der Knoten im Sacktuch alles bedeuten; so haben die Worte der Sprache keine ihnen ursprünglich innewohnende, sondern nur eine durch den Sprachgebrauch ihnen übertragene, conventionelle Bedeutung.

Diesem Gesetze folgend verknüpfen wir in unseren Gedanken dasjenige, was die Natur in der Form der räumlichen Nachbarschaft und zeitlichen Folge verknüpft hat. Dies ist das Gegentheil dessen, was bei der Verknüpfung nach Ähnlichkeit vor sich geht. Bei dieser stellen wir im Denken dasjenige zusammen, was durch eine gewisse inhaltliche Verwandtschaft „logisch" zusammengehört, gleichviel ob es räumlich und zeitlich zusammengestellt erscheint oder nicht; bei der Verknüpfung nach Gleichzeitigkeit stellen wir dasjenige zusammen, was dem Raume und der Zeit nach zufälligerweise nebeneinandersteht, ohne darauf zu achten, ob es dem Inhalte nach auch wirklich zusammengehört oder nicht. Es ist leicht einzusehen, daß die Ähnlichkeit zu der die logischen, Gleichzeitigkeit zu der mechanischen Verbindung unserer Vorstellungen hinführt. 4. Das Gesetz der Reihenfolge. Es lautet: „Vorstellungen" welche folgeweise nach einander ins Bewusstsein getreten sind, reproducieren einander in der ursprünglichen Ordnung." Dieses Gesetz lässt sich auf das Vorige zurückführen, indem Vorstellungen, welche nach einander ins Bewusstsein treten, doch auch einen Augenblick in demselben verweilten, daher einander auch reproducieren. Die Verknüpfung der Vorstellungen nach den vier Reproductionsgesetzen führt den Namen der Ideenassociation. Verdunkelung und Reproduction gehören zu den gewöhn=

lichsten Vorgängen des Seelenlebens. Ununterbrochen entweichen Vorstellungen aus dem Bewusstsein, indem sie anderen Vorstellungen das Feld räumen; allein diese neuen Vorstellungen rufen bald diese, bald jene verdunkelten Vorstellungen hervor, d. h. sie sind von beständigen Reproductionsacten begleitet. Insofern die Vorstellungen einander reproducieren können, heißen sie Hilfen für einander. So ist die Vorstellung des Zeichens eine Hilfe für die Vorstellung des bezeichneten Gegenstandes, weil sie uns an denselben durch Gleichzeitigkeit erinnert.

Rettungsanstalten. Corrections- oder Besserungsanstalten, Rettungshäuser, Kinderasyle sind theils pädagogische, theils humanitäre Anstalten, für die infolge von Armuth, Unglück und Verkehrtheit der ersten Erziehung theils verwahrloste, theils entartete Jugend. Sie werden theils durch Behörden, theils durch Vereine und Private gestiftet und nehmen meist Kinder vom 6. bis zum 14. Lebensjahre in Pflege und Erziehung. Ihre Einrichtung zeigt uns bald ein religiöses, bald ein weltliches Gepräge. Die erste Idee bezüglich der Gründung solcher Anstalten für verwahrloste und sittlich gesunkene Kinder gieng von Italien aus, wo wir schon um die Mitte des 16. Jahrhunderts solche Anstalten unter dem Namen „Conservatori, Case di rifugi, ritiri“ antreffen, welche als Zufluchtsstätten für Bettelkinder und sittlich gefährdete Mädchen dienten. In Deutschland ist es der Legationsrath Johannes Falk, welcher diese Kinderrettung nicht in philantropischem, sondern in vollem christlichen Glaubensgeiste ins Leben gerufen hat. Nachdem dieser Menschenfreund durch schwere Schicksalsschläge seine sechs heranblühenden Kinder verloren hatte, widmete er sein Leben der obdachlosen, verwahrlosten und verwilderten Jugend, welche das Land bedeckte. Er bildete mit seinem Freunde, dem Pastor Horn, den „Verein für Freunde in der Noth“, welcher bald 300 Kinder bei Handwerkern und Bauern unterbrachte. Die eigentliche Idee einer Rettungsanstalt in Deutschland fasste Salzmann (s. d.) zu Schnepfenthal, indem er in seiner Schrift: „Über einen Schatz, den die Deutschen noch heben können“ 1801 verlangt, dass die armen verlassenen Kinder auf das Land in Erziehungshäuser gebracht werden sollen, und daselbst mit Garten- und Feldbau, Viehzucht und Handarbeiten beschäftigt zur Sittlichkeit, Arbeitsamkeit und Sparsamkeit herangezogen werden müssen. Seine Worte blieben jedoch damals unberücksichtigt. In neuerer Zeit wirkte auf die Entwickelung der Rettungshäuser die Wiederkehr des hundertsten Geburtstages Pestalozzi's 1846, bei welcher Gelegenheit an vielen Orten Deutschland's sogenannte Pestalozzi-Stiftungen oder Rettungshäuser im Geiste Pestalozzi's entstanden. Pestalozzi sah erst am Ende seiner Tage dasjenige, was er durch sein ganzes Leben angestrebt, in einer der Rettungsanstalten an der Grenze Deutschlands und der Schweiz verwirklicht. Als er im Jahre 1826 das Leben dieser Anstalt sah, gestand er selbst, dass er gefunden, was er so lange vergeblich gesucht, indem er ausrief „das ist's, was ich gewollt habe!“ Dasselbe Ziel, wie Pestalozzi, verfolgten auch Fellenberg und Wehrli in der Schweiz. — Im Jahre 1848 wurde der „Verein für innere Mission“ gegründet, welcher allmählich viele Rettungshäuser in Deutschland hervorrief, so in Baiern bis 90, in Baden 15, Hannover 6 u. s. w. Im Jahre 1868 gab es in ganz Deutschland 355 Rettungshäuser, welche ihre Zöglinge entweder gegen eine kleine Vergütung oder ganz kostenfrei erhalten. Der bedeutendste Mann auf diesem Gebiete ist jedoch Heinrich Wichern, welcher 1808 in Hamburg geboren, sich dem Studium der Theologie widmete und sich die Hebung des armen Volkes aus Noth und Elend zur Aufgabe machte, indem er von dem richtigen Gedanken ausgieng, dass das Heil für die Armen und Verlassenen nicht von außen, sondern von innen komme — bei den Erwachsenen durch Sinnesänderung und Besserung, bei Kindern durch Entfernung aus der Atmosphäre des Lasters und durch eine zweckmäßige Erziehung. Er

ist der Gründer des erwähnten Vereines für „innere Mission", welchen er zur Verwirklichung seines Princips in's Leben rief und entwickelte als Haupt und Mittelpunkt dieser inneren Mission eine erstaunliche Thätigkeit. In Norddeutschland entstand durch Wichern das „Rauhe Haus" in Horn bei Hamburg, welches im Jahre 1833 in einem kleinen Häuschen eröffnet wurde und jetzt an 18 größere und kleinere Häuser zählt.

Die Anstaltsgenossen leben zunächst in mehreren familienähnlichen Kreisen, die bei den Kindern Familien, bei den Brüdern Convicte genannt werden, zusammen. 12 Kinder, die unter Aufsicht von Gehilfen (Brüder) oder Gehilfinnen in einem Häuschen wohnen, bilden eine solche „Familie." Diese einzelnen Familien bilden wieder mit den bereits entlassenen früheren Hausgenossen eine größere patriarchalische Familie. Die Zweiganstalten des „Rauhen Hauses" sind das Kinderhaus, das Brüderhaus, das Pensionat, die Druckerei und die Agentur. Die Kinderanstalt erzieht solche Kinder, welche derselben von Eltern oder deren Vertretern zur Rettung übergeben wurden. Dieselben, 400 an der Zahl, werden im Geiste des Evangeliums erzogen und müssen im Hause, in Werkstätten und zu Feld- und Gartenarbeit (zum Rauhen Haus gehören 50 Morgen Land) angehalten werden. Als die Hauptfactoren zur Erreichung der Anstaltszwecke nennt Wichern die Familie, die Arbeit und die Schule. Die Eltern dürfen ihre Kinder jedesmal am ersten Sonntage im Monat besuchen, auch den Kindern sind Zeitpunkte festgestellt für Besuche im Elternhaus. Was das Arbeitsleben betrifft, werden bei Beginn jedes Semesters die Kinder und Brüder zu Arbeitsgruppen zusammengestellt. Am Schlusse der Woche findet zwischen dem Inspector und den Brüdern eine Conferenz statt, in welcher die gethane Arbeit und die neuanzugreifende Beschäftigung besprochen wird. Die Arbeit wird eingetheilt in die Hausarbeit, wobei der Sinn für Sauberkeit und Ordnung gepflegt wird, in Handarbeit in den Werkstätten und in die Garten- und Feldarbeit nebst Viehzucht. — Auf Herz und Gemüth der Bewohner des Rauhen Hauses wird durch den täglichen Hausgottesdienst, durch Theilnahme am öffentlichen Gottesdienste, durch Hausfeiern der kirchlichen Feste, durch Familienfeste, Spaziergänge u. s. w. gewirkt. — Eine Nachbildung des Rauhen Hauses in Bezug auf die Kinderanstalt ist in Frankreich die 1840 gegründete landwirtschaftliche Colonie zu Mettray bei Tours, welche in einer herrlichen Lage in palastähnlichen Gebäuden 700 Knaben mit ihren Hausvätern und Lehrern beherbergt und ein Gut von 800 Morgen bewirtschaftet. — Die Vorsteher oder Leiter der Rettungsanstalten führen gewöhnlich den Titel Directoren, Inspectoren, Hausväter. Eine besondere Art von Rettungshäuser oder Besserungsanstalten sind die „Magdalenenstifte," welche als Asyle für verwahrloste Frauen und gefallene Mädchen dienen. Belgien hat seit 1848 Rettungshäuser (écoles de reformes) zu Ruysselede in Westflandern für 500 Knaben, zu Beernem unweit Brügge für 300 Mädchen und seit 1856 zu Wynghene für die Erziehung von Schiffsjungen. In Schottland, England und Irland gab es im Jahre 1857 bereits 116 Anstalten, welche unter verschiedenen Namen sich die Aufgabe stellten, dem Bettel, der Verwahrlosung und dem Verbrechen anheimgefallene Kinder zu retten. In Nordamerika bestehen seit den Zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts ähnliche Anstalten unter dem Namen „Houses of refuge" oder „of reformation" oder „reform schools." Das Comité des Gefängniswesens in Rußland zu St. Petersburg beschäftigt sich mit der Errichtung von Ackerbaucolonien für junge Sträflinge. Wichern, dieser eifrige Förderer dieses Werkes der Menschenliebe, leitet selbst mit einem Theil seiner „Brüder" als Oberconsistorialrath die Gefängnisse Preußens. Von seiner Hand finden wir auch eine umfassende Monographie über Rettungshäuser in Schmids Encyklopädie des Erzw. Band VII.

Literatur. Dr. Julius, Jahrbücher der Straf- und Besserungsanstalten, Erziehungshäuser, Armenfürsorge und anderen Werke christlicher Liebe. 1830 — Lange, Feldgärtnerei-Colonien oder ländliche Erziehungsanstalten für Armenkinder. Leipzig. 1847. — Schmitt, die Erziehungs- und Rettungsanstalten für verwahrloste Kinder, als das vorzüglichste Mittel zur Verminderung der Armuth und Verbrechen. Friedberg, 1840. — Völter, Geschichte und Statistik der Rettungsanstalten für arme und verwahrloste Kinder im Königreiche Württemberg, Stuttgart, 1845. — Wichern, Jahresbericht der Kinderanstalt des rauhen Hauses über das Jahr 1867. — R. Ratter, Die Rettungsanstalten für sittlich verwahrloste Kinder. Wien. 1882. — F. Waas, Reisebericht über Erziehungs- und Unterrichtsanstalten für sittlich verwahrloste Kinder. Wien. 1875.

Reuchlin. Johann Reuchlin, gräcisirt Kapnion, geb. zu Pforzheim 1455, gest. zu Stuttgart 1522, ist der eigentliche Repräsentant des Humanismus beim Wiederaufblühen der classischen Literatur in Deutschland. Von Dringenberg in die Wissenschaft eingeführt, von dem Spartaner Hermonymus im Griechischen, von Wessel im Hebräischen unterrichtet, trat er 1481 zu Tübingen als Lehrer der Rechte und der schönen Wissenschaften auf und begleitete den Grafen Eberhard von Würtemberg nach Rom, wo er mit den berühmtesten italienischen Gelehrten bekannt wurde. 1499 kehrte er nach Würtemberg zurück und schrieb 1506 seine Rudimenta linguae hebraicae, ein Werk, durch welches die hebräische Sprache zuerst in den Kreis des zu Erlernenden aufgenommen wurde. Zu dieser mühevollen Arbeit wurde Reuchlin durch seinen tief religiösen Sinn angetrieben, der ihn veranlasste, die hl. Schrift in der Ursprache kennen zu lernen. Im Jahre 1510 begannen jene berühmten Kämpfe über die jüdische Literatur, welche vom jüdischen Proselyten Pfefferkorn dadurch veranlasst wurden, dass er den Kaiser aufforderte, alle jüdischen Bücher, mit Ausnahme des alten Testaments, verbrennen zu lassen. Reuchlin um seine Meinung befragt, gab dieselbe dahin ab, dass man nur die direct gegen das Christenthum gerichteten Schriften der Juden verbrennen solle. Diese humane Entscheidung hatte bei den Dominikanern Anstoß erregt und führte zu einem langen Kampfe der für die classische Bildung begeisterten Reuchlinisten gegen das sittenlose Mönchthum und dessen heruntergekommene Scholastik.

Literatur: Meiner, Lebensbeschreibungen berühmter Männer aus der Zeit der Wiederherstellung der Wissenschaften, Bd. 1. 1795. S. 44—212. — L. v. Meyerhoff, Reuchlin und seine Zeit, 1830. — Lamey, Johann Reuchlin. 1855. — A. Horawitz, Zur Biographie und Correspondenz Joh. Reuchlin's. Wien. 1877. — L. Geiger, Joh. Reuchlin, sein Leben und seine Werke. Leipzig. 1871.

Reuß ä. L. Die Volksschulen unterstehen hier, wie das gesammte Schulwesen überhaupt, dem fürstlichen Consistorium zu Greiz; in jeder Gemeinde ist der Ortsgeistliche zugleich auch Orts-Schulinspector, welchem im递Haupttheile der Landesschulinspector und im isoliert liegenden Burgk'schen Amtsbezirke der geistliche Inspector vorgesetzt ist. Ab und zu begleitet einer den andern auf seinem Rundgange, worauf beide zum Zwecke einheitlicher Gestaltung und Leitung des Schulwesens conferieren. Im ganzen Fürstenthum gibt es, wenn wir von den beiden Städten Greiz und Zeulenroda absehen, 38 Schulgemeinden mit 45 Lehrern. Darunter 1 Marktflecken mit 3 Lehrern, 6 Dörfer mit 2, die übrigen mit je einem Lehrer. Die Stadt Zeulenroda besitzt eine Bürgerschule mit 16 Lehrern, die Residenzstadt Greiz ein fürstliches Lehrerseminar mit, 4 jährigem Cursus eine in 3 Abtheilungen gegliederte Bürgerschule (für Knaben und Mädchen) mit 4 Classen und 43 Lehrkräften, sodann ein städtisches Gymnasium und eine höhere Töchterschule. Die Lehrergehalte gehören zu den günstigsten im deutschen Reiche; sie steigen von einem Minimum von 1050 M. bis zu 2380 M. — Bemerkenswert sind auch die seit 1841 hier eingeführten Lehrerconferenzen, deren Mitglieder sich im Sommerhalbjahre allmonatlich einmal versammeln. Die einzelnen Conferenzen treten wieder alljährlich im Herbste zu einer Haupt-

conferenz zusammen. Diese Conferenzen tragen dadurch, dass sie die wichtigsten Fragen des Schul- und Lehrerwesens erörtern, wesentlich zur Hebung und Förderung desselben im Fürstenthume bei.

Reuß j. L. In das früher ziemlich zerrüttete Schulwesen dieses Ländchens wurde durch das Gesetz vom Jahr 1870 Ordnung und Einheit gebracht. Dasselbe zerfällt in 7 Hauptabschnitte: Von den Schulgemeinden, von der Schulpflichtigkeit, den Unterrichtsstunden, der Verantwortlichkeit der Eltern und deren Stellvertreter, von dem Schulgelde, den Volksschullehrern und der Beaufsichtigung der Volksschulen. Diese wird in erster Instanz von dem Schulvorstande geübt, welcher zunächst die Interessen der betreffenden Schulen zu vertreten hat, und aus dem Ortsgeistlichen, dem Bürgermeister, dem Ortsschullehrer und 2 von den Gemeinden auf 3 Jahre gewählten Schulpflegern besteht. Über demselben die Districtsinspection, Kirchen- und Schulcommissionen, schließlich die Ministerialabtheilung für Kirchen- und Schulsachen.. Das Fürstenthum zerfällt in 3 Diöcesen mit 14 Schuldistricten, deren Vorstände jährlich dreimal Conferenzen der Lehrer einberufen. Seminarien gibt es zwei, eins zu G e r a, das andere in S ch l e i z.

Die Mindestbesoldung eines Volksschullehrers beträgt seit dem Jahre 1881 außer freier Wohnung oder einer entsprechenden Geldentschädigung auf dem platten Lande 800, in den Marktflecken 850, in Schleiz, Lobenstein und Untermhaus 900 Mk. Die Alterszulagen betragen nach 5jähriger Dienstzeit 100, nach 10jähriger Dienstzeit 200, nach 15jähriger Dienstzeit 350, nach 20jähriger Dienstzeit 450 und nach 25jähriger Dienstzeit 600 Mk. mehr, als die Mindestbesoldung. Die Bezüge aus dem Kirchendienste werden an diese Mindestbesoldungen nicht miteingerechnet. Auf die Stadt Gera erleiden diese Gehaltsbestimmungen keine Anwendung. Gera (über 30.000 Einwohner), erfreut sich eines sehr blühenden Schulwesens. Gera hat 3 Bürgerschulen mit zusammen 61 Lehrern und 11 Lehrerinnen, eine höhere Töchterschule und ein Mädcheninstitut, außerdem ein Fürstliches Gymnasium, eine Fürstliche Realschule I. Ordnung und eine Handelsschule. Das einzige Lehrerseminar ist in Schleiz. Dasselbe hat in 5 Classen zur Zeit 120 Seminaristen. Der frühere Lehrermangel ist seit einigen Jahren vollständig gehoben. Im Seminar befindet sich auch eine Taubstummenanstalt.

Richter. Jean Paul Friedrich Richter, mit seinem Schriftstellernamen kurz „Jean Paul" genannt, der geniale humoristische Schriftsteller Deutschlands, hat sich durch seine L e v a n a oder Erziehungslehre auch um die Pädagogik große Verdienste erworben. Er wurde am 21. März 1763 zu Wunsiedel geboren und war der Sohn eines Lehrers, der später Pfarrer wurde. In dem Dorfe Joditz, wo sein Vater zuerst, dann in dem Flecken Schwarzenbach a. S., wo er später wirkte, genoss er nur spärlichen und unzureichenden Schulunterricht; er war, da er seinen Vater früh verlor, und die Mutter in dürftigen Verhältnissen zurückblieb, schon in seinen Knabenjahren auf sich selbst angewiesen. Die frühesten Erlebnisse trauriger Art, ferner die Eindrücke, welche die schöne Natur auf ihn ausübte, gaben seinem Inneren eine ganz bestimmte Richtung. Er gewöhnte sich daran, die Lebenserscheinungen theils mit tiefem Gefühl, theils mit einer gewissen Bitterkeit, theils mit Humor zu beobachten. Später studierte er in Leipzig Theologie und viele andere Wissenschaften; dabei hatte er unaufhörlich mit Noth zu kämpfen, musste Privatstunden geben und schriftstellerte gegen unbedeutendes Honorar. In allen Zweigen des Wissens arbeitete er überaus fleißig; in der Art seines Arbeitens lag es, dass er von dem, was er las, Auszüge machte, die mannigfachsten Kenntnisse rubricierte und in diesen Rubriken so Bescheid wusste, dass ihm jederzeit ein buntes Material des verschiedenartigsten Wissens

zugebote stand. Autodidakt aus innerem Drang und äußerer Noth wurde er durch seine nach allen Richtungen des Auffassens wunderbar begabte Natur in eine gewisse Vielwisserei gedrängt und aus der Bahn ruhiger und planmäßiger Entwickelung herausgerückt, was sich auch in seinen Schriften kundgibt. Noch vor Beendigung seiner Universitätsstudien flüchtet er armutshalber zu seiner Mutter nach Hof, erhält daselbst eine Hauslehrerstelle, gibt dieselbe aber bald auf und übersiedelt nach Schwarzenbach, wo er einige (7 bis 10) Kinder verschiedenen Alters und Geschlechtes unterrichtet. Dabei entwirft er zugleich den Plan zu seiner Levana. Später lebt er in Weimar, dann in Koburg und läßt sich endlich in Baireuth nieder. Der Fürst von Hildburgshausen verlieh ihm den Titel Legationsrath; vom Fürsten Primas wurde er mit einem ansehnlichen Jahresgehalte ausgestattet. Im Alter wurde er beinahe vollständig blind und starb im November 1825. — Seine Schriften tragen das Gepräge seines Charakters. Von denselben wollen wir neben der Levana, worüber wir später zu berichten haben werden, nur folgende erwähnen: „Leben des vergnügten Schulmeisterlein Maria Wuz in Auenthal", ein humoristischer Roman, in dem er ein abgeschlossenes Bild idyllischer Heiterkeit im ärmlichen Kleinleben hingestellt. „Hesperus oder die 45 Hundsposttage", ein Roman, der ihm viele Freunde erwarb und seinen Dichterruf begründete. „Das Leben des Quintus Fixlein", welches die Liebe eines fünften Lehrers an einer Stadtschule zu einem armen adeligen Fräulein darstellt, dann die „Blumen-, Frucht- und Dornenstücke oder Ehestand, Tod und Hochzeit des Armenadvokaten Siebenkäs", eine Schrift, die den Dichter auf der Höhe seines tief gemüthvollen und zugleich humoristischen Talentes zeigt. Erwähnen wollen wir noch den Roman „Titan" und „die Flegeljahre" als auch die baroke Erzählung „das Leben Fibels", in der er den Verfasser der Fibel selbst Fibel nennt. Gegen alle diese Werke läßt sich freilich genug einwenden, sie sind zu zerstückelt, enthalten zu viel Einschiebsel und Extrablättchen, die oft nicht in dem mindesten Zusammenhange mit dem Ganzen sind. Seine große Anzahl von kleinen Aufsätzen, Abhandlungen, Erzählungen und Charakteristiken, sind größtentheils Meisterwerke in ihrer Art. — Die früher erwähnte „Levana oder Erziehungslehre", die ihren Namen von der römischen Schutzgöttin neugeborener Kinder herleitet, enthält eine Fülle von anregenden trefflichen Gedanken, durch welche diese Schrift in die Kreise der Gebildeten Eingang fand und die ihr eine dauernde Beachtung für alle Zeiten sichern. Populär allerdings ist auch dieses Werk nicht geschrieben, so wenig als irgend ein anderes von Jean Paul; es ist überhaupt mehr für Leute bestimmt, die das Überschüssige, Geistreiche leicht verdauen oder an sich vorübergehen lassen können.

Zur Erleichterung des Verständnisses für Frauen wurde ein eigenes Lexikon der in dem Buche vorkommenden fremdartigen Ausdrücke verfasst. Die wichtigsten in der Levana niedergelegten Erziehungsideen sind: „Alle Pädagogik hat sich zuerst zu orientieren über die Natur des Menschen, des Kindes". Jean Paul hat viele Anregung von Rousseau empfangen; denn er sagt: „Der innere Mensch wird wie der Neger weiß geboren und vom Leben zum Schwarzen gefärbt". Beide kommen darin überein, dass sie von einer angeborenen Güte der menschlichen Natur ausgehen, und den Einwirkungen des Lebens, der Umgebung, der falschen Erziehung die Entartung derselben zuschreiben; aber sie unterscheiden sich in der Art, wie sie jene natürliche Güte ansehen, und wie sie darum den werdenden Menschen behandelt wissen wollen. Dem Rousseau ist das Kind trotz individueller Anlage doch eine tabula rasa und der Erzieher erhält von ihm die Aufgabe, in das Wachs seiner Seele die Linien einzugraben, durch deren Zusammenfassung in dem Kinde die menschliche Gestaltung entsteht; er hat dieses werdende Wesen mit künstlicher Berechnung jedes Schrittes zu einem vernünftigen heranzuziehen. Nach Jean Paul kommen die Menschen schon als ein Etwas auf die Welt, bringen einen Schatz von Eigenthümlichkeiten mit, und der Erzieher hat mehr dafür zu sorgen, dass nichts daran verdorben werde. „Ein erstes Kind auf der Erde würde uns als ein wunderbarer ausländischer Engel erscheinen, der, ungewohnt unserer fremden Sprache, Miene und Luft, uns sprachlos und scharf, aber himmlisch rein anblickte, wie ein Rafaelisches Jesuskind. So werden täglich aus der stummen unbekannten Welt diese reinen Wesen auf die wilde Erde geschickt". Der unwillkürliche Eindruck der Wirklichkeit, zwingt ihn aber zu dem Geständnisse: „Jeder liegt, so leicht blühend er sich nach oben aufthut, noch belastet mit einer Wurzel in der finstern, festen Erde." Auch spricht er von der großen Wichtigkeit, weil Nachdauer der in der ersten Lebenszeit empfangenen moralischen Eindrücke und fährt dann fort: „In dieser Frühe thut der Unendliche das zweite Wunder; Beleben war das erste. Es wird nämlich von der menschlichen Natur der Gottmensch empfangen und geboren; so nenne man kühn jenes Selbstbewusstsein, wodurch zuerst ein Ich erscheint, ein Gewissen und ein Gott, und unselig ist die Stunde, wo diese Menschwerdung keine unbefleckte Empfängnis findet, sondern wo in derselben Geburtminute der Heiland und sein Judas zusammentreffen". Er hat also das Gefühl von dem angebornen Mangel der menschlichen Natur, aber zur klaren Erkenntnis hebt er es nicht empor; dies ist von sichtbarem Einfluss auf seine Erziehungsmaximen und erklärt das mitunter Einseitige an denselben. In Bezug auf Ziel und Mittel seines Erziehungsgeschäftes ist der hohe Wert der Individualität zu berücksichtigen. „Das Subject trägt sein Ideal in sich, bringt es mit auf die Welt, das Ideal ist die innerste Persönlichkeit des Menschen selbst". Daher wird Schonung der Individualität, Freimachung derselben verlangt, „um des idealen Preismenschen willen, den ein jeder in sich habe und den er heimlich und von Jugend auf frei oder ruhig zu machen strebe". Mit Recht warnt er vor dem Unwesen, das dem Kinde ein ganzes Bildercabinet von Idealen stückweise auftragen und tätowirend einätzen wolle, woraus nur bunt- und halbfarbige Zöglinge werden; „die meisten Culturmenschen sind daher jetzo ein Feuerwerk, das unter einem Regen abbrennt, unverbunden, mit zerrissenen Gestalten glänzend, halbe Namenszüge malend". „Das Individuelle in jedem werdenden Menschen erkennen, achten, zur Entwickelung kommen lassen, ist eine pädagogische Gewissenspflicht; wer dem Creatürlichen jeder Einzelnexistenz seine Geltung entzieht, verderbt als Erzieher ein Gut, worüber ihm keine Verfügung zusteht, und bringt die Zöglinge in Gefahr, lahm im Geiste oder Heuchler zu werden". „Wachsen lassen, muss darum als Regel nicht bloß gegenüber dem leiblichen Leben des Kindes angesehen werden." Dass nicht alles am Individuum verdient, damit es gedeihe, und die Erziehung nicht bloß

Freiheit zu gewähren, sondern auch für Freiheit zu sorgen hat, sagt J. P. mit den Worten: „In einem Anthropolithen kommt der Idealmensch auf der Erde an; ihn nun von so vielen Gliedern der Steinrinde wegzubrechen, dass sich die übrigen selbst befreien können, dies ist oder sei Erziehung. — Der Erzieher hat von der Individualität, die er wachsen lässt, eine andere zu trennen, die er beugen oder lenken muss.“ Nach der Levana hat sich die Erziehung vor allem auf das System der Grenzberichtigung durch Ausbildung des entgegengesetzten Kraftpols zu legen: „übrigens bleibe es Gesetz, da jede Kraft heilig ist, keine an sich zu schwächen, sondern nur ihr gegenüber die andern zu erwecken, durch welche sie sich harmonisch dem Ganzen zufügt“. Das Capitel von Gebieten, Verbieten und Strafen behandelt J. P. etwas ängstlich. „Nur einigemal,“ meint er, „sollte die Ruthe gebraucht werden,“ als Paradigma und Thema der Zukunft; er fürchtet für den Seelenwuchs, wenn der Wille des Kindes gebogen und gebrochen, und dieses dadurch zu einem Gliedermenschen, aufs Rad des Glückes geflochten, werde: „Das Verbieten wird das Kind, das alles nur für unabhängiges Eigenthum der Eltern ansieht, weniger irren und empören als das Gebieten, da der junge Geist doch weiß, dass er wenigstens Ein Eigenthum habe, sich selber und das Recht“. Strafen nennt er ein unkindliches Wort. „Strafe falle nur auf das schuldige Bewusstsein, und Kinder haben anfangs, wie Thiere, ein unschuldiges; sie sollten gleich Fixsternen auf den Gebirgen nie zittern, und die Erde müsste, wie auf einem Stern, ihnen nur leuchtend erscheinen, nie erdfarbig schwarz. Große Belohnungen, sagt Montesquieu, bezeichnen ein verfallendes Staatsgebäude; dasselbe gilt von großen Bestrafungen im Erziehhause. Wir wenden die Ruthe schlecht an, wenn wir sie nachher zum Stock verdichten müssen. Was schon als Klugheits-, ja Gerechtigkeitsregel gegen Erwachsene zu befolgen ist, dies gilt noch mehr als eine gegen Kinder, die nämlich, dass man niemals richtend ausspreche, z. B. Du bist ein Lügner oder gar ein böser Mensch, anstatt zu sagen: Du hast gelogen oder böse gehandelt; eine strafwürdige Strafe müsse dem Menschen dieses glühende Stempeln nicht seiner That, sondern seiner Natur dünken“. Von der Erziehung in den ersten Lebensjahren sagt Jean Paul: „Freudigkeit, das sei die Wärme, deren das Menschenküchlein da bedürfe, unnöthig aber sei eine künstliche Gymnastik der Sinne; Heiterkeit das Element, worin das Kleine aufwachsen solle, aber eine Heiterkeit, die nicht mit Genuss zu verwechseln, der eine sich in sich selbst verzehrende Rakete, während jene ein wiederkehrendes lichtes Gestirn. Ungemein wichtig sind die ersten Eindrücke: alles erste bleibt ewig im Kinde, die erste Musik, die erste Blume malen den Vordergrund seines Lebens aus. Beschirmet das Kind von allen heftigen und starken, sogar süßen Empfindungen. Kinder sollen ihr Paradies bewohnen, wie die ersten Eltern, aber Genüsse geben keines, sondern helfen es zu verscherzen. Spiele, d. h. Thätigkeit, nicht Genüsse erhalten Kinder heiter. Spiele mit Sachen, aber ja nicht solchen, die schon so herausgeputzt sind, dass sie der kindlichen Phantasie nichts mehr zu thun übrig lassen, und namentlich Spiele der Kinder mit Kindern, als im Freistaat unter ihres Gleichen, wo das Kind seine Herrscherkräfte, seinen Widerstand, sein Vergeben, sein Geben, seine Milde, kurz jede Blüte und Wurzel der Gesellschaft allein zeigen und zeitigen könne; das Spielzimmer sei der Kinder geistige Erwerbschule, und es trage z. B. oft einem Knaben mehr ein, Prügel selber auszutheilen als sie zu erhalten vom Hofmeister, desgleichen mehr, sie von seines Gleichen als sie von oben herab aufzufangen. Habet keine Freude am Gebieten und Verbieten, sondern am kindlichen Freihandeln. Verbietet seltener durch That als durch Worte. Es ist ein Fehler, wenn Erzieher so oft gegen Fehler, die mit der Kindheit sterben und für Tugenden, die mit den Jahren kommen, predigen, anstatt gegen Fehler und für Tugenden, die mit den Jahren wachsen“. An das Wort der Eltern solle zwar das Kind unzerreißlich gebunden sein,

und es gehöre zur geistigen Abhärtung, daſs es gehorche, aber J. P. warnt vor derjenigen Gehorsamsdressur, durch welche der Wille — ohne höhere Motive — gebogen und gebrochen und das Kind zu einem gelenkigen, geräderten Gliedermenschen würde; daher solle man nirgends gebieten, wo das höhere Motiv nicht selber dazu aufrufe. In der Levana begegnen wir auch einer Reihe von Betrachtungen und Rathschlägen, die weibliche Erziehung betreffend, und zwar die active wie die passive. Dort wird den Müttern ihre Pflicht mit warmen, begeisternden Worten ans Herz gelegt, hier wird die Natur der Mädchen geschildert und daran die Erziehregeln geknüpft. Warnung vor dem Verfrühen der Gefühle, vor der Empfindsamkeit, Krieg gegen Launen und gegenstandslose Stimmungen, Behütung der Sittlichkeit durch Sitte, der angeborenen Scham, für welche unzeitige Abmahnungen zur Lockspeise werden können, Pflege der Achtung gegen das eigene Geschlecht, Abwehr der Windstößen geneigten Leidenschaftlichkeit des weiblichen Charakters, Lebens- und Arbeitsgymnastik, aber weniger durch sogenannte Frauenarbeit, Nähen, Stricken, Spinnen, wobei die Phantasie zu vielen Spielraum habe, sondern anstatt der träumerischen Dreifingerarbeiten die vielseitigen Geschäfte des Hauswesens, also Bildung des gemeinen Hausverstandes, der wirtschaftenden Anstelligkeit, das sind die wichtigsten in der Levana enthaltenen Erziehregeln für das weibliche Geschlecht. Er stellt aber auch dem Unterricht der Mädchen mitunter übermäßige Aufgaben (Kräuterlehre, Geometrie, Sternkunde, Fremdwörter, Vocabeln aus anderen Sprachen u. s. w.) Am reichsten entfaltet sich die Richterische Pädagogik in denjenigen Abschnitten, welche von der Bildung des Knaben handeln. „Sittliche Stärke und sittliche Schönheit — beide im umfassenderen Sinne genommen — sind die sittlichen Bildungsideale bei dem Knaben. Daher vor allem „Bemannung", anstatt der landläufigen entmannenden Erziehung". Zuerst soll der Körper, als der Panzer und Küraſs der Seele, zu Stahl gehärtet werden. Anstatt des Mitleids mit Schmerzen soll man Scherz damit treiben, Übungen im Ertragen des Schmerzens erfinden, dem Schreckhaften seine Wirkung nehmen, alles was Furcht macht, vermeiden, vor Kindern nicht jammern, noch Angst zeigen. Zu den Bestandtheilen der Stahlarznei der Männlichkeit rechnet J. P. auch, daſs man dem Knaben irgend eine das Herz durchwurzelnde Idee gebe, z. B. die der Ehre; sodann die Übung im Gehorsam, doch nicht in dem aus Furcht, sondern aus verehrendem, liebendem Glauben und aus Einsicht der Nothwendigkeit; die Liebe zum Vaterland, namentlich auch, daſs sich der Knabe ein Ziel des Strebens, eines langen Wollens, einer beharrlichen Thätigkeit setze; die stoische Bändigung der Leidenschaften, das Anschauen edler Vorbilder in Geschichte, Gegenwart und Poesie, mit einem Wort Weckung und Kräftigung des Idealen im Knaben. Was die sittliche Schönheit, die andere Hälfte an dem sittlichen Bildungsideal betrifft, so umfaſst sie alles, was sich auf fremdes Leben bezieht, das Reich der Liebe, Milde, Wohlthätigkeit. „Wir brauchen nichts zur Liebe, als bloß, daſs sie nicht gehindert werde, und die Behauptung, daſs die Selbstsucht des Kindes, welcher man allerdings zu wehren habe, uns so wenig beleidigen könne als die thierische, weil das noch vom Bedürfnis überhüllte verfinsterte Ich bis zu keinem zweiten sich durchfühlen könne, sondern die Ich-Welt als eine zweite sich ankörpere. Daran reihen sich nicht minder interessante Bemerkungen über die Entwickelung des geistigen Bildungstriebs und über die Ausbildung des Schönheitssinnes. Er spricht gegen das Einschütten recht vieler Kenntnisse, namentlich gegen alles anhäufende Vorlehren naturhistorischer, erdbeschreibender antiquarischer Kenntnisse, was dem Bildungstrieb nur Stoffe, nicht Reize und Kräfte gebe. Dagegen verlangt er geistige Gymnastik und Erregung durch Sprechen und Sprachen (Grammatik als Logik der Zunge und erste Philosophie der Reflexion), dringt auf baldiges Niederschreiben eigener

Gedanken; ein Blatt schreiben, rege den Bildungstrieb lebendiger auf, als ein Buch lesen; hierbei warnt er jedoch vor Schreibtexten ohne lebendigen Gegenstand und Drang für den Schüler, wobei dieser ins Himmelblau der Unbestimmtheit eintunke; namentlich aber warnt er vor dem frühen Philosophieren und Dichten, statt dessen er das langsame Anhäufen und Verlängern arithmetischer und geometrischer Verhältnisse zur Stärkung der geistigen Tragkraft empfiehlt. Noch nicht das eigentliche Bilden, sondern die Aufmerksamkeit und Vorbildungskraft sei zu wecken; dagegen weiset er dem jungen Geist als freien weiten Tummelplatz den leichten Boden des Witzes an und während er auf die Übung des Gedächtnisses, somit auch auf das Wiederholen im Unterricht, gar wenig hält, will er destomehr die Erinnerung, als die schaffende Kraft, aus gegebenen Gedächtnisideen eine folgende so frei zu wecken und zu erfinden, oder zu finden, als Witz und Phantasie die ihrigen, vom Erzieher gepflegt wissen. — Was die Erziehung leisten kann und soll durch Anerkennung und Schonung der Individualität, durch Wachsenlassen, durch Anreizen des eigenen Triebs, durch Pflege des knospenden Lebens, mit einem Wort durch Liberalität, das wird in dem Buche vielfach treffend, anregend und belehrend ausgesprochen. Das Verdienst J. P. zur Humanisierung der Pädagogik beigetragen zu haben, ist unbestreitbar.

Literatur: Biographie von R. O. Spazier. 1833. 5 Bände. — L. Kellner, Pädagogische Mittheilungen aus dem Gebiete der Schule und des Lebens. Essen, Bädeker. 1853. S. 211 ff. — G. Wirth, J. P. Fr. Richter als Pädagoge, nebst einer Auswahl pädagogischer Kernstellen. Brandenburg 1863. — Schmid's Encyklopädie Bd. VII. J. P. Fr. Richter als Pädagog. (Hauber).

Rochow. Friedrich Eberhard von Rochow (1734—1805), Erbherr zu Reckahn, Krahn und Gettin bei Brandenburg, ein Volksfreund im besten Sinne des Wortes und Anhänger des Philantropinismus, suchte auf dem Wege der Schulverbesserung das Loos der niederen Classen, insbesondere des Bauernstandes auf seinen Gütern zu heben, nachdem er in der Unwissenheit und dem schlechten Zustande des Schulunterrichtes die Hauptquelle des Elends beim Landvolke erkannt hatte. Geboren zu Berlin genoss er bis 1747 durch tüchtige Hofmeister eine sehr gute häusliche Erziehung und wurde alsdann auf der Ritterakademie zu Brandenburg für den Militärdienst vorbereitet. Schon in seinem 16. Jahre focht er unter den Fahnen Friedrich II. als Officier im 7-jährigen Kriege, wurde in der Schlacht bei Lobositz verwundet und zog sich zur Heilung nach Leipzig zurück, wo er mit dem Fabeldichter Gellert bekannt wurde, durch dessen Umgang in ihm die Lust und Liebe zu den Studien hauptsächlich geweckt wurde. Aber kaum war er genesen, gieng er noch einmal zur Armee, erhielt in einem Zweikampfe neuerdings eine arge Verwundung, nahm seinen Abschied und kehrte nun in seine Heimat zurück, um die Verwaltung seiner Güter anzutreten. Gleichzeitig wurde ihm auch eine (prot.) Dom-

herrnstelle am Stifte zu Halberstadt verliehen, welche er bis zu seinem Tode 1805 bekleidete. Den ersten Anstoß, seine Volksliebe durch Thaten zu äußern, gab die durch die Misernten der Jahre 1771 und 1772 und durch tödtliche Krankheiten herbeigeführte Noth seiner Bauern, an deren Vorurtheilen und Unwissenheit alle von ihm zur Abhilfe vorgeschlagenen Mittel scheiterten. Mit Hilfe des von ihm an die Schule zu Reckahn berufenen tüchtigen Lehrers H. Jul. Bruns suchte er eine bessere Schulordnung einzuführen, gute und zweckmäßige Lehrbücher zu schaffen, den Unterricht zu organisieren und einer guten Lehrart und Schuldisciplin Eingang zu verschaffen. Nach allen diesen Richtungen war er unermüdlich thätig. Er ließ Schulen aufbauen, richtete sie zweckentsprechend ein, besuchte dieselben persönlich und hielt Musterlectionen, um dem Lehrer den richtigen Weg des Unterrichtes zu zeigen. Kein Wunder daher, dass die Schule zu Reckahn unter den gemeinsamen Bemühungen Rochow's und Bruns zu einer Mutter- und Musterschule wurde, nach welcher sich die Schulen zu Gettin und Krahn nebst anderen bildeten. Die so erfolgreiche Wirksamkeit Rochow's erregte allgemeine Theilnahme und ein bedeutendes Aufsehen; in allen Gesellschaftskreisen wurde ihm Anerkennung gezollt, — aus allen Himmelsgegenden strömten Freunde der Volksbildung zu ihm. Nach dem Muster der Schule zu Reckahn sollte die Volksschule eine neue Organisation erhalten, kein Schuldienst sollte mehr mit Handwerkern und unwissenden Bedienten besetzt werden, sondern nur mit Candidaten der Theologie oder mit solchen jungen Leuten, welche gute Schulstudien gemacht, und mit der guten Lehrart vertraut geworden sind. Der fixe Gehalt eines Lehrers sollte in jedem Falle über 100 Thaler betragen, freie Wohnung, ein Garten und Feuerung noch besonders hinzukommen. Jede Schule, die mehr als 60—70 Kinder hatte, sollte wenigstens in zwei Classen abgetheilt sein und jede gesondert unterrichtet werden. Die erste (untere) Classe umfasste die kleinen und kleinsten Kinder bis sie fertig lesen könnten, die zweite Classe war für die größeren Schüler bestimmt. In der Schule sollte nichts Anderes gelesen und geschrieben werden, als fassliche und gemeinnützige Wahrheit. Die Mädchen sollten in einer eigenen Stube von einer in weiblichen Arbeiten erfahrenen Lehrerin in den Handarbeiten, besonders aber im Nähen und Stricken Anweisung erhalten.

Rochow entwickelte auch als Schriftsteller eine rege Thätigkeit. Von seinen Schriften erschien 1772 in Berlin der „Versuch eines Schulbuches für Kinder der Landleute" oder vielmehr der Unterricht für Lehrer in niederen Landschulen; denn dies letztere sollte es eigentlich sein. „Es sollte diese Schrift die Schullehrer auf dem Lande und in niederen Schulen mit allgemein nöthigen und nützlichen Wahrheiten, sowie mit einer besseren Methode bekannt machen, um sie in den Stand zu setzen, durch ihren Unterricht nützlich werden zu können". 1776 erschien die erste Auflage seines epochemachenden Buches der „Kinderfreund oder erster Unterricht im Lesen und beim Lesen" unter dem Titel der „Bauernfreund". Der Kinderfreund war vor allem als ein Lesebuch zu betrachten, verband jedoch gleichzeitig mehrere Zwecke, denn er wurde zu Übungen der Aufmerksamkeit verwendet und zwar dadurch, dass während ein Kind laut las, ein zweites oft mitten im Satze aufgefordert wurde, fortzufahren; es wurden weiter auch Sprachübungen daran geknüpft, durch Wiedergabe des Gelesenen sollte den Kindern ein leichter Erzählungs- und Gesprächston angeeignet werden, außerdem sollte das Kind daraus allerlei gemeinnützige Kenntnisse und sittliche Belehrungen schöpfen und auch durch dasselbe der Keim der wahren Religiosität in die Seele des Kindes gelegt werden. — Als ein Freund der Katechese schrieb Rochow das „Handbuch der katechetischen Form für Lehrer, die aufklären wollen und dürfen." Dieses Büchlein erschien 1783 und bekämpfte die Meinung, dass die Aufklärung für die niederen Stände nicht tauge. Es enthält vier kurze Abschnitte, die von dem Lehrzweck, von den Lehr-

mitteln, der Lehrordnung und der Lehrart handeln. 1786 erschien sein „Katechismus der gesunden Vernunft, oder Versuch in fasslichen Erklärungen wichtiger Wörter". Diese Schrift ist in Bezug auf die Definition abstracter Begriffe noch heute beachtenswert. 1795 gab er noch die „Geschichte meiner Schulen" heraus. Das Streben Rochows war darauf gerichtet mittelst des Unterrichtes dahin zu wirken, dass die Menschen 1. möglichst verständig, 2. für ihren Stand brauchbar und 3. sittlich gut gemacht werden sollen, damit sie sich ihres Lebens freuen können. Er sagt darüber „Keiner kann den Verstand bei seinen Verrichtungen entbehren. Beim Recht und Unrecht, Thun und Lassen kommt es überall darauf an, wie jeder über Recht und Unrecht selbst denkt, mit einem Worte, ob er verständig und gewissenhaft ist". Um dieses Ziel erreichen zu können, wirkte er für die Concentration des Unterrichts. Der Sprachunterricht war ihm ein Hauptmittel zur Bildung des Verstandes; er verwarf deshalb alles Auswendiggelernte, was nicht vorher deutlich erklärt worden war. Als Hauptmittel zur Schärfung des Verstandes diente ihm die katechetische Lehrform, durch welche die Kinder nicht nur im Nachdenken geübt wurden, sondern auch dahin gelangten, über das Sinnliche mit einer gewissen Reife urtheilen zu können und richtige Schlüsse zu bilden. Erst wenn die Schüler auf diesem Punkte der Reife angelangt waren, wurden denselben die ersten Begriffe der Religion gegeben. Rochow gieng von dem Grundsatze aus, dass der Religionsunterricht dem Kinde, welches noch nicht die Lehren desselben zu fassen vermag, mehr schade als nütze, während er den reiferen Schüler, der ihn nicht zur Gedächtnissache herabwürdigt, zu einem rechtschaffenen und religiösen Menschen heranbilde. Über den ersten Unterricht stellt Rochow folgende Regeln auf. „Der erste Unterricht für Kinder sei so sinnlich und angenehm als nur möglich. Der Lehrer fange nicht gleich mit dem Bücherunterrichte an, sondern unterhalte das Kind durch leichte, seinen Fähigkeiten angemessene Gespräche über allerlei ihm bekannte und auf die Sinne wirkende Gegenstände. Er erwecke und übe zu allererst die Aufmerksamkeit der Kinder, lehre sie ihre Sinne ordentlich zu gebrauchen; er verbessere gleich anfangs ihre Sprache und beschäftige ihr Nachdenken und ihre Wissbegierde, ohne sie zu überhäufen, durch Mittheilung so vieler Sachkenntnisse, als für ihr gegenwärtiges Alter und Fassungsvermögen gehören. Und damit verbinde er die erste Anleitung im Lesen und Schreiben." Das Lesen wurde mit dem Lernen der Buchstaben begonnen, die der Lehrer an die Tafel schrieb. Nachdem der Schüler alle Buchstaben gründlich innehatte, wurden nun Wörter buchstabiert und gelesen. Das Gelesene wurde immer katechetisch erläutert. Den Mittelpunkt des gesammten weiteren Unterrichtes sollte durch zweckentsprechende Behandlung der „Kinderfreund" bilden. Erst nachdem die Schwierigkeiten des Lesens überwunden waren, wurde zum Schreibunterricht übergegangen, welcher darin bestand, dass der Schüler das mit Bleistift Vorgeschriebene nachschreiben musste. Beim Rechenunterrichte sah Rochow hauptsächlich auf das Kopfrechnen und nur bei schwierigeren Verhältnissen und größeren Zahlen wurde das Tafelrechnen angewendet. Bei der Schulzucht gieng er von dem richtigen Grundsatze aus, dass man durch den Verstand auf den Willen einwirken müsse, dass jedoch mit der Belehrung des Verstandes auch eine bestimmte Übung des Willens, Gewöhnung zu verbinden sei. Strafen und Belohnungen wurden selten angewendet und richteten sich stets nach der Gemüthsbeschaffenheit der Kinder. Körperliche Züchtigung wurde nur angewendet bei Diebstahl, Widersetzlichkeit und hartnäckigem Abläugnen. Als Eigenschaften eines guten Lehrers hielt er für nöthig: Lehrfähigkeit, Eifer, Amtstreue, Pünktlichkeit und Ordnung, Liebe zur Jugend, Frohsinn, Geduld, Sanftmuth und Heiterkeit verbunden mit richtigem Ernste. — Rochow suchte, so wie die Philanthropen den Grund des Elends und aller Schlechtigkeit des Volkes nur in der Unwissenheit. Sein eifriges Wirken war daher nur auf die

Volksbildung gerichtet, daher auch auf die Bildung der niederen Volksclassen, wodurch er sich von den Philanthropen unterschied. Er hatte durch die Gründung seiner Schule eine weltgeschichtliche That vollbracht, welche überall Nacheiferung fand und mit Recht führt er den Ehrennamen des „Vaters der preußischen Volksschule", denn der Segen, der vom freundlichen Schulhause in Reckahn mit seiner Aufschrift „Lasset die Kindlein zu mir kommen!" ausgieng, verbreitete sich weit umher. Die edle Hingebung Rochows für das Wohl der Armen, machten ihn zu einem „Pestalozzi der Mark."

Literatur: Riemann, Beschreibung der von Rochow'schen Lehrart in Volksschulen, nebst Vergleichung derselben mit der Pestalozzi'schen und mit anderen Lehrarten. 4. Aufl. Berlin, 1809. — Beckedorff, Jahrbücher des preußischen Volksschulwesens. I. S. 286 ff. — Schmid's Encyklopädie Bd. 7., Fr. Eberhard v. Rochow. (W. Thilo). —

Römische Erziehung. Die römische Erziehung wird gewöhnlich als „praktische" Erziehung hingestellt. Damit will man zunächst andeuten, dass jener Bruch zwischen Gedanke und That, Wissenschaft und Leben, Ideal und Wirklichkeit, welcher durch unsere modernen gesellschaftlichen Zustände geht, in der römischen Welt noch nicht eingetreten war. Wie in Griechenland, war auch in Rom die Erziehung auf den Staatszweck gerichtet; allein während in den kleinen griechischen Staaten insbesondere in Athen, das sociale Leben Muße fand, sich innerlich zu vertiefen, mit einem nationalen Inhalte zu erfüllen und eine harmonische Ausgestaltung anzunehmen: nahm in dem welterobernden Rom infolge den vielfachen Berührungen mit den überwundenen Völkerschaften die gesellschaftliche Entwickelung eine kosmopolitische, nach Außen gerichtete und durch Rechtsbestimmungen zu regelnde Gestaltung an. An die Stelle jener Identität, welche in den kleinen griechischen Staaten gepflegt wurde, trat bei den Römern das kalte nüchterne Recht und der militärische Geist. So wurde die Gymnastik, welche bei den Griechen doch auch im Dienste der Ästhetik stand, bei den Römern nur zu militärischen Zwecken betrieben. Dagegen war es bei ihnen ein wirklicher Fortschritt, dass innerhalb ihres Staatswesens die Familie zu ihrem Rechte gelangte, wodurch allerdings der starre antike Begriff der Allgewalt des Staates eine Einbuße erleiden musste. Der römische Staat ist auf die Familie gegründet, und rückt daher unseren socialen Anschauungen etwas näher. Die elterliche Gewalt (patria potestas) ist eine unbeschränkte; nur der Tod des Vaters oder die förmliche Entlassung aus der väterlichen Gewalt, die sogenannte Emancipation kann den Sohn selbständig und eigenberechtigt machen. Der Vater war Herr über Leben und Tod seines Sohnes, daher auch über dessen Erziehung. Gleich nach der Geburt wurde ihm das Kind vor die Füße gelegt, und es stand bei ihm, es aufzuheben oder zu verstoßen. Hob er es auf, so übernahm er damit die Verpflichtung, ihm eine Erziehung zu geben, in welche sich der Staat ganz und gar nicht einmischte. Nur das durch den Censor geübte Sittenrichteramt erinnerte noch an den antiken Begriff der Alleinherrlichkeit des Staates, indem es den Censoren gestattet war, den Geist, welcher in den Familien herrschte, von Staatswegen zu überwachen.

Der Vater als die höchste Autorität des Hauses war auch Lehrer und Erzieher seiner Söhne. Die griechische Sitte, die Erziehung einem eigenen Pädagogus zu überlassen, bestand wenigstens in der älteren republicanischen Zeit nicht. In seiner erziehenden Thätigkeit wurde der Hausvater durch die Hausmutter unterstützt, welche eine größere Achtung, selbst im öffentlichen Leben, genoss, als bei den Griechen. Überhaupt war das Familienleben der Römer reiner und inniger, als das der Griechen. Jungfräuliche Keuschheit stand im hohen Ansehen; die ihrem Cultus geweihten Vestalinen waren, wenn sie öffentlich erschienen, gleich den höchsten Staatsbeamten, von Lictoren gefolgt; vor ihnen senkten sich die Fasces, jeder musste ihnen ausweichen und zum Tode verurtheilte Verbrecher, die einer Vestalin begegneten, wurden begnadigt. Nur in Rom allein geschah es, dass infolge der Ver-

letzung der ehelichen Reinheit, die sich der letzte König übermüthig erlaubte, die Staatsform geändert werden musste. Demgemäß genoss in Rom auch das weibliche Geschlecht eine gleich sorgfältige, höhere Erziehung. Wir lesen bei Livius, dass der Decemvir Appius Claudius (449 v. Chr.) die Virginia verfolgte, als sie zur Schule gieng, und schließen daraus, dass in Rom erwachsene Mädchen die Schule besuchten. Die Pietät, welche große Männer, wie die Gracchen und Cäsar, gegen ihre Mutter bewahrten, zeigt von dem Einflusse der Frau in dem römischen Hause. Selbst auf der politischen Bühne sehen wir Frauen auftreten, wie die Mutter Coriolans, welche mehr vermocht hatte, als ganze Deputationen. In Rom sehen wir Frauen der Erziehung ihrer Söhne mit voller Hingebung sich widmen, wie Cornelia, die Mutter der Gracchen, welche ihre Söhne der eben anwesenden Freundin als ihren höchsten Schmuck vorstellte.

Das Ziel der römischen Erziehung war die „virtus romana", die römische Tugend, welche alle männerwürdigen Eigenschaften, Tapferkeit und Besonnenheit, Würde und Ehrbarkeit, Rechtlichkeit und Gewissenhaftigkeit in sich begreift. Bis zum 15. Lebensjahre blieb die Erziehung des Römers in den Kreis der Häuslichkeit eingeschlossen, obgleich schon hier der Knabe den Vater bald auf das Forum, bald auf den Acker begleitete; denn Staatsgeschäfte und Landbau waren die Hauptbeschäftigungen des Römers. Mit dem 16. Lebensjahre vollzog sich der Übergang vom Knaben- zum Jünglingsalter, indem der Knabe die mit Purpurstreifen besetzte Toga (toga praetexta) ablegte und das weiße Gewand, die männliche Toga (toga virilis) anzog. Das Haupterziehungsmittel im Elternhause war das B e i s p i e l der Eltern, welche ihrerseits durch ihren beispielvollen Wandel vor den Augen der Kinder zur höheren Sittlichkeit angeeifert wurden. Wenn die Väter außerhalb des Hauses speisten, so nahmen sie die Kinder mit, damit sie durch die Gegenwart derselben zur Mäßigkeit verhalten würden. Wie in Sparta, stand auch in Rom das Alter in hohen Ehren; vor einem grauen Haupte nicht aufzustehen, galt für ein todeswürdiges Verbrechen. Die Scham vor allem Unschicklichen und Schlechten wurde bei der Jugend lebendig erhalten, weshalb auch C a t o sagte: „Ich liebe mehr jene, die erröthen, als jene, die erbleichen." Neben dem unmittelbaren Beispiele der Eltern waren es die Großthaten der Altvordern, durch deren mündliche Überlieferung der junge Römer im Geiste des Heldenmuthes und der Vaterlandsliebe erzogen wurde. Diese Großthaten wurden bei den Gastmählern und Festen gefeiert und zuhause im Familienkreise durchgesprochen. Die Kunst des Befehlens, welche in dem militärisch angelegten Staatswesen Roms eine so große Rolle spielte, lernte der Jüngling in der Schule des Gehorsams, die sich ihm in dem Feldlager eröffnete. Die eigentliche intellectuelle Erziehung war ursprünglich auf ein bescheidenes Maß beschränkt, und gieng über nothdürftiges Lesen und Schreiben nebst einiger Lectüre der Schriftsteller nicht hinaus. Schulen waren schon seit der Zeit der Etrusker bekannt; sie hießen ursprünglich „ludi" d. i. Spiele (daher der Schulmeister ludi magister); waren jedoch bloße Privatanstalten. Der Unterricht wurde auf offenem Marktplatze, selbst auf Kreuzwegen, „in triviis" ertheilt, woher die spätere Benennung der T r i v i a l s c h u l e n und des Triviums (s. d.) entstanden sein mag.

In den letzten Jahrhunderten der Republik insbesondere nach der Eroberung Griechenlands begann mit dem Eindringen hellenischer Bildung und Sitte eine neue Periode in dem Erziehungswesen des römischen Staates. Mit dem griechischen Geschmack an Künsten und Wissenschaften stellten sich auch freiere Sitten ein und mit der Aufhäufung der Reichthümer, welche durch die punischen, makedonischen und syrischen Kriege nach Rom strömten, trat eine Zersetzung des altrömischen Wesens ein, welcher sich einzelne Staatsmänner, wie der strenge Cato Censorius vergebens entgegenstellten. Die Zweisprachigkeit wurde in den Unterricht eingeführt, die Bildung bekam einen kosmopolitischen, eklektischen Anstrich, selbst der griechische Pädagogus wurde in den Familien eingeführt. Damals unterschied man

drei Arten von Schulen: 1. die Schulen der ludi magistri, auch literatores oder grammatistae genannt, welche unseren Elementarschulen entsprechen; 2. die Schulen der grammatici oder literati, und 3. die der rhetores. Die Methodik der unteren Schulen war ähnlich derjenigen, welche bis auf die jüngste Zeit an unseren Elementarschulen üblich war; das Lesen wurde nach der Syllabiermethode beigebracht; beim Rechenunterrichte bediente man sich einer Art Rechenmaschine (abacus), sowie verschiedener Steinchen (calculi), auch Karten für den geographischen Unterricht standen schon damals in Anwendung. Beim Schreiben bedingte das Material: Wachstafel und Stift ein eigenthümliches Vorgehen. Hiebei wurde sehr viel auswendig gelernt und auf eine correcte, schöne Ausdrucksweise gehalten. Die Zucht war streng; Ruthe und Stock waren im Gebrauche, obwohl sich Plutarch und Quintilian dagegen ausgesprochen haben. Insbesondere war es Orbilius Pupillus, welcher die barbarische Disciplin, die er als Soldat kennen gelernt hatte, in den Schulen einzubürgern suchte (Orbilismus). In den Schulen der grammatici wurde zunächst, wie es der Name schon sagt, Grammatik getrieben, wobei Orthoepie (Rechtsprechen) und Orthographie (Rechtschreiben) die Zielpunkte waren.

Bei der Sprachlehre wurde meist Etymologie, wenig Syntax behandelt. Der Hauptgegenstand blieb jedoch die Lectüre der Schriftsteller, und die eigentliche philologische Bildung. Homer und Virgil machten hiebei den Anfang. „Bei der Interpretation begnügte sich der Lehrer nicht mit dem bloßen Vorlesen und Übersetzen, sondern er ließ sich den Inhalt des Gelesenen von den Schülern in ungebundener Rede wiedergeben, gieng auf den Versbau ein, machte auf Barbarismen, auf Abweichungen von dem gewöhnlichen Sprachgebrauch, auf selten vorkommende Wörter, auf Tropen und Figuren, wie auf die ganze poetische Composition aufmerksam, erklärte die vorkommenden Mythen und Fabeln, und verschmähte neben antiquarischen und historischen Erörterungen selbst physikalische und astronomische Erläuterungen nicht." (Niemayer) In den aus Griechenland herübergekommenen Rhetorenschulen wurde hauptsächlich die Beredsamkeit geübt, welche wegen ihrer praktischen Bedeutung als das höchste Ziel der römischen Erziehung galt. Das Lesen der Autoren wurde fortgesetzt, nur kamen die Historiker und Redner an die Reihe. Die praktischen Übungen bestanden in der Nachahmung der griechischen Autoren, in schriftlichen Ausarbeitungen und Declamationen. Den Gipfelpunkt bildete die eigentliche Rede, wobei der Rhetor dem Schüler ein Thema sammt der Disposition aufgab, die Ausführung jedoch ihm allein überließ. — Neben der Beredsamkeit und den militärisch-gymnastischen Übungen war es vornehmlich die Rechtsgelehrsamkeit, welche sich in Rom einer besonderen Pflege erfreute. Die Ausbildung für den praktischen Beruf erhielt der junge Römer keineswegs in der Schule, sondern im wirklichen Leben dadurch, dass er sich einem berühmten Staatsmanne, Rechtsgelehrten, Redner, Feldherrn, Künstler oder Ökonomen anschloss. So wurden das Forum, das Marsfeld, die Volksversammlungen und der Staat und später auch die Provinz die praktische Bildungsstätte der heranwachsenden Jugend. Hervorragende Männer hatten immer einen Kreis von Jünglingen um sich, welche sich durch ihren Umgang zu bilden suchten. Später gab es sogar in den größeren Städten öffentliche Lehrer, welche die studierende Jugend an sich zogen, um sie gegen Bezahlung in Aufsicht, Verpflegung und Unterricht zu nehmen. So wendet sich der jüngere Plinius aus Como an den Tacitus in Rom, damit er ihm aus dem Kreise von Jünglingen, die stets um ihn herum waren, einige Männer schicke, welche Lehrerstellen in Como annehmen würden.

Der Niedergang des öffentlichen Geistes und der republikanischen Tugenden am Beginne der Imperatorenzeit brachte eine Entartung der Sitten mit sich, deren äußerlich sichtbare Pole Wollust und Grausamkeit waren, und die sich selbst der Jugend mittheilte. „Der Knabe", sagt Juvenal, „spielt schon im Kinderkleide mit den Würfeln, wie der Alte, dessen Erbschaft er antritt; er lernt von seinem Vater Trüffeln suchen, Schnepfen

in Pilzbrühen kochen u. dgl., und wenn er noch nicht sein 7. Jahr zurückgelegt und noch nicht umgezahnt hat, so gelüstet ihn, gebe man ihm auch Lehrer mit noch so großem Barte, nach dem Schmause und der Küche. Die Töchter können die Liebhaber ihrer Mutter der Reihe nach hersagen und schreiben nach den Dictaten der Mutter die Liebesbriefe. Wie sollte auch einer besser werden als sein Vater?" — Es ist eine merkwürdige, jedoch keineswegs vereinzelt dastehende Erscheinung, dass mit einem solchen Niedergang des sittlichen Geistes ein vorübergehender Aufschwung der Künste und Wissenschaften, sowie eine Zunahme der Bildungsanstalten Hand in Hand geht. Schon Plinius der Jüngere hat diese Thatsache constatiert, indem er sagt: „Das ist das Eigenthümliche einer schlechten und hinfälligen Zeit, dass sie um so mehr Interesse den Wissenschaften zuwendet, je weniger sie sich mit dem Handeln beschäftigt. Wir finden unsere Freude und unseren Trost in den Wissenschaften." Wir sind hier also bei dem Gegentheil dessen angelangt, wovon wir ausgegangen sind, da wir die altrömische Erziehung als eine „praktische" kennzeichneten. An die Stelle der edlen Harmonie zwischen Denken und Handeln war jener Riss zwischen beiden eingetreten, der sich durch so manche spätere Culturperiode bis auf die Gegenwart hinzieht, die frischen Farben der Handlung mit des Gedankens Blässe ankränkelt und die unbefriedigte Sehnsucht nach dem Ideale erzeugt. „Von der Politik ausgeschlossen und gedrückt, flüchtete sich Alles, was Geist hatte, in die Literatur." Dr. K. Schmidt. Das goldene Zeitalter des Augustus bricht heran. Literarische Genossenschaften erstehen, Bibliotheken werden gegründet, die Gewohnheit des Lesens greift so um sich, dass sich die Römer selbst während der Mahlzeit und im Bade vorlesen lassen. Das Schulwesen blüht auf, die ersten Schulen mit bezahlten Lehrern werden gestiftet. Unter Trajan, Hadrian und den Antoninen erreichten die öffentlichen Bildungsanstalten ihren Höhepunkt. Kaiser Hadrian (117—138) gründet in Rom das Atheneum, eine Art Hochschule, „an welcher die nachmaligen sieben freien Künste, das Trivium und Quadrivium, gelehrt wurden. Später erstanden nicht bloß zu Rom und Constantinopel, sondern noch zu Athen, Mytilene, Rhodus, Alexandria und Massilia Universitäten, die von den Römern fleißig besucht wurden, und an denen griechische und lateinische Grammatik, Beredsamkeit, Jurisprudenz und Philosophie betrieben wurden. Der wissenschaftliche Sinn verlor sich jedoch immer mehr und mehr, so dass in Rom zuletzt mehr declamiert und musiciert, als gelernt und studiert worden ist, bis schließlich der volle nationale Verfall hereinbrach, welchen nur die Meisterwerke der Literatur überdauert haben.

Literatur: Cramer, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Alterthum. 2 Bände 1832—1836. Bernhardy: Grundriss der römischen Literatur 1857. — Lange, römische Alterthümer und Mommsen, römische Geschichte. — Schmidt, Gesch. der Päd. I. Band. — Schindler, über die Schulen der Römer 1825. — Fischer, Blicke auf die Erziehung im alten Rom 1826. — Wagner, Rom, 3 Bde. 1871. — Schmid, Encyklopädie; Art: Röm. Erz.

Rousseau. Jean Jacques Rousseau (1712—1778), der bekannte Sturmvogel der großen französischen Revolution und erste Apostel der neuen demokratischen Staatslehre ist als Verfasser des „Emil" auch Bahnbrecher auf pädagogischem Gebiete. Seine Biographie, zu welcher seine Bekenntnisse (Confessions) interessante Belege liefern, ist bewegt, wie die Pfade des Genies. Er ist im Jahre 1712 zu Genf geboren, wo sein Vater Uhrmacher war. Seine Geburt kostete der Mutter das Leben. Sie hinterließ ihm — Romane, die der unreife Knabe schon in seinem 7. Lebensjahre verschlungen hatte, um alsdann zur ernsteren Lectüre, wie Bossuet und Fontenelle, Ovid und Plutarch zu übergehen. Sein Vater, ein starrer Republikaner, legte in ihm frühzeitig den Grund zu seiner nachmaligen politischen Freigeisterei, und seine im Hause wohnende mütterliche Tante weckte in ihm den Sinn für Musik. Die Wohlthat einer Familienerziehung wurde ihm nicht zutheil. Mit dem achten Jahre kam er schon aus dem Hause, da sein

Vater eines Streites wegen Genf verlassen musste, und wurde einem Landpfarrer zur Erziehung übergeben. Hierauf trat er auf kurze Zeit zu einem Anwalt als Schreiber ein, und wurde Lehrling bei einem Kupferstecher. Er erzählt uns selbst, wie er dem Nachbar Spargel, dem Meister Äpfel gestohlen und dafür geschlagen worden sei. — Aus Furcht vor Züchtigung wegen zu späten Nachhausekommens entlief er seinem Meister, kam zu einem katholischen Pfarrer, der ihn nach Annecy zu einer Frau von Warens schickte, welche ihn weiter nach Turin beförderte, wo er im Jahre 1728, sechszehn Jahre alt, von der reformierten zur katholischen Confession übertrat, nachdem er im Hospiz der Catechumenen die nöthige Vorbereitung empfangen hatte. Mit einem kleinen Taschengelde versehen, trieb er sich zwei Jahre in Turin herum, wobei er als Kupferstecher, dann als Bedienter im Hause des Grafen von Gouvon seinen Unterhalt suchte. Im Jahre 1732 kehrte er zur Frau von Warens zurück, mit welcher er in Chambery durch 9 Jahre im verbotenen Umgange lebte, dabei aber auch an seiner eigenen Ausbildung fortarbeitete. Locke, Leibnitz, Descartes, Malebranches waren seine Lieblingsschriftsteller. Als Frau von Warens seiner müde wurde, verschaffte sie ihm 1741 eine Erzieherstelle bei einem Herrn von Mably in Lyon, in welcher Stellung er sich ebenso wenig, wie in den anderen behauptete, indem er seine Unfähigkeit zum Erziehen selbst eingesteht. Noch in demselben Jahre gieng er nach Paris, wo er durch eine neue Erfindung, das gewöhnliche Musik- und Notensystem durch Ziffern zu ersetzen, sein Glück machen wollte, jedoch ohne Erfolg. Nachdem er die Aufmerksamkeit der literarischen Kreise durch ein Lustspiel auf sich gelenkt hatte, trat er in Verbindung mit Diderot, d'Alembert, Holbach u. a., und wurde durch eine seltsame Ironie des Schicksals auf die diplomatische Laufbahn verschlagen, indem er als Secretär des französischen Gesandten Grafen Montaigue nach Venedig gieng, diese Laufbahn jedoch schon nach 18 Monaten infolge einer Entzweiung mit seinem Chef wieder aufgab. Nach Paris zurückgekehrt knüpfte er mit dem Schenkmädchen eines Speisehauses Therese Levasseur, die so beschränkt war, daß sie sich die 12 Monate nicht merken und den Stand der Uhr nicht ablesen konnte, ein Verhältnis an, indem er ihr erklärte, sie nie zu verlassen, aber auch nie zu heirathen. Die fünf Kinder, welche diesem Verhältnisse entsprossen sind, schickte Rousseau gegen Theresens Willen sämmtlich ins Findelhaus und zwar mit Ausnahme des ersten ohne Erkennungszeichen*). Erst nach 23 Jahren erkannte er sie als seine Gattin und ließ sich mit ihr trauen.

*) Und dennoch sagt derselbe Rousseau in seinem „Emil": „Wer nicht die Pflichten des Vaters erfüllen kann, hat nicht das Recht, Vater zu werden. Weder Armut noch Arbeiten noch Rücksicht auf Menschen entbinden ihn davon, seine Kinder zu ernähren und selbst zu

Einen Wendepunkt in Rousseau's Leben bildet seine Beantwortung der von der Akademie in Dijon im Jahre 1749 ausgeschriebenen Preisfrage: „Haben die Fortschritte der Wissenschaften und Künste zur Reinigung der Sitten beigetragen?" In schlaflosen Nächten bearbeitete er dieses Thema, welches sich mit seinem innersten Gedankengetriebe so vielfach berührte — er beantwortete die gestellte Frage verneinend und gewann den Preis. Schon in dieser Preisschrift nimmt Rousseau jene Stellung gegen die Gesellschaft ein, die ihn später immer mehr zur Anpreisung des Naturzustandes hintrieb. Allerdings war die damalige französische Gesellschaft ganz darnach angethan, das Missverhältnis zwischen sittlicher und intellectueller Bildung, welches Rousseau behauptete, augenscheinlich nachzuweisen, und zu zeigen, dass die Cultur den Menschen wohl feiner und höflicher, aber keineswegs besser gemacht habe. An die Stelle offener Sünden seien feige, heuchlerische getreten; statt groben Beleidigens finde sich Verläumdung, statt der Unwissenheit Zweifelsucht; Laster gelten für Tugenden. Das verdanke man vorzüglich den Wissenschaften und Künsten; die Tugend sei entflohen in dem Maße, als die Sonne der Aufklärung über den Horizont sich erhoben. So sei es in Egypten, Griechenland, Rom &c. geschehen, dagegen habe man Tugend und siegreiche Tapferkeit bei minder aufgeklärten Völkern gefunden, bei den alten Persern, Scythen, Deutschen, Spartanern &c. Besonders sei in Rom die muthige, kriegslustige Vaterlandsliebe verschwunden, als Philosophen, Künstler &c. einzogen und in ihrem Gefolge Luxus und Laster. Solcher Fluch treffe alle, welche aus Stolz nach Wissen trachten, die ewige Weisheit habe uns zu einer glücklichen Unwissenheit bestimmt. Selbst die Quellen, aus denen die Wissenschaften entspringen, seien unrein und unlauter. Astronomie stamme aus Aberglauben, Beredtsamkeit aus Ehrgeiz, Hass, Schmeichelei; Geometrie aus Geiz, Physik aus Fürwitz, Moral aus Stolz. Aber auch in ihren Wirkungen seien die Wissenschaften und Künste verwerflich; sie fördern den Luxus und mit diesem die Verweichlichung. Darum hätten auch die Gothen den überwundenen Griechen ihre Bibliotheken gelassen, als Ableiter kriegerischer Begeisterung. Die wissenschaftliche Erziehungsweise, sagt er ferner, bilde den Verstand auf Unkosten der Sittlichkeit. Sei es doch schon so weit gekommen, dass man nur nach den Talenten, nicht aber nach der Rechtschaffenheit frage und ein Buch für gut halte, wenn es nur gut geschrieben sei. Angenehme Talente würden den nützlichen vorgezogen, wir hätten allerlei Gelehrte und Künstler, aber keine Bürger mehr. — Gegen diese Schlussfolgerung hat schon Lessing die Kraft seiner Argumente erhoben. Verfall der Sitten und Staaten, bemerkt er ganz richtig, begleiteten einander, ohne jedoch Ursache und Wirkung von einander zu sein. Das tugendhafte Sparta sei mit der Zeit eben sowohl zugrunde gegangen, als das witzige Athen. Wenn Rousseau behaupte, die kriegerischen Eigenschaften der Völker verschwänden durch Gemeinmachung der Wissenschaften, so frage es sich, ob das für ein Glück oder für ein Unglück zu halten sei. „Sind wir deswegen auf der Welt," fragt Lessing, „dass wir uns untereinander umbringen sollen?" — Im Jahre 1752 erkrankte Rousseau so bedenklich, dass sein Arzt ihm nur noch eine kurze Lebensfrist zutraute. Er beschloss, fortan in unabhängiger Armuth zu leben und für immer jedem Gedanken an Glück und Beförderung zu entsagen. Er schlug daher eine Stelle als Cassier, welche ihm der General-Einnehmer Herr Francueil anbot, rundweg aus und wollte sich mit Notenschreiben ernähren. Alle Luxusgegenstände, seidene Strümpfe, Degen, Uhr &c. wurden beseitigt, und ein Dieb erleichterte ihm dies Streben nach der Einfachheit eines Diogenes noch dadurch, dass er

---

erziehen. Leser, ihr könnt mir dies glauben. Ich versichere jedem, der ein Herz hat und so heilige Pflichten verabsäumt, dass er lange Zeit bittere Thränen über seine Schuld vergießen und sich nie darüber trösten werde."

ihm die feinere Wäsche stahl. Dies hinderte ihn jedoch nicht, eine Oper zu componieren und sich des Beifalls zu freuen, den selbst der König Ludwig XV. derselben spendete. — Minder glücklich war Rousseau bei der Bearbeitung einer zweiten Preisaufgabe, welche dieselbe Akademie zu Dijon im Jahre 1753 aufgestellt hatte, und zwar: über die Ursache der Ungleichheit unter den Menschen, obwohl das Aufsehen, welches diese Arbeit hervorrief, ein noch größeres war. In dieser zweiten nicht gekrönten Preisschrift predigt Rousseau schon viel entschiedener die Rückkehr in den Naturzustand, in dem allein Unschuld, Einfalt, Freiheit und Gleichheit zu finden sei, und zwar mit so lebhaften Worten, daſs Voltaire in seiner bekannten sarkastischen Manier über das Buch an Rousseau schrieb: Noch nie ist so viel Geist aufgewendet worden, um uns wo möglich zum Vieh zu machen. Liest man Ihr Buch, so bekommt man Lust, auf allen Vieren zu laufen. — Eine mit zahlreichen Ausfällen gegen die damaligen Musikzustände gewürzte Abhandlung über die französische Musik, die er um jene Zeit veröffentlichte, zog ihm so viel Anfeindungen zu, daſs er sich in seine Vaterstadt Genf zurückzog, wo er im Triumphe empfangen wurde. Bei dieser Gelegenheit kehrte er zur evangelischen Confession wieder zurück. Er verließ Genf, als er hörte, daſs Voltaire in der Nähe der Stadt zu Ferney seinen Wohnsitz aufgeschlagen hatte, und zog sich in die sogenannte Einsiedelei (l'Hermitage), ein im Walde von Montmorency gelegenes kleines Gartenhaus zurück, welches seine neue Freundin Frau von Epinay für ihn hatte einrichten lassen. Ein Jahr darauf zog er nach Montmorency selbst, wo drei seiner bekanntesten Schriften: die neue Heloise, der Gesellschaftsvertrag und der Emil entstanden sind. Die erste Schrift ist ein vielgelesener Roman, in welchem Rousseau nach dem Ausspruche des Erzbischofs von Paris das Gift der Wollust einflößt, während er sie zu verdammen scheint. Die zweite Schrift ist der „contrat social", der neue staatsrechtliche Codex, welcher an die Stelle der Gottesgnadentheorie die Lehre von der Volkssouveränität setzt. Der „Emil" ist sein pädagogisches Hauptwerk, nach seinem eigenen Geständnisse die beste seiner Schriften.

Dieses Hauptwerk erschien im Jahre 1762 unter dem Titel: „Emil, ou sur l'education" (Emil, oder über die Erziehung) in fünf Bänden. Der Buchhändler Duchesne zahlte ihm dafür ein Honorar von 6000 Francs. Wegen eines darin enthaltenen Capitels: „Glaubensbekenntnis eines savoyischen Vicars", worin die natürliche Religion auf den Schild gehoben wird, entbrannte ein heftiger Verfolgungskrieg gegen dessen Verfasser. Es wurde öffentlich durch Henkershand verbrannt; das Parlament erließ gegen Rousseau einen Verhaftsbefehl, der Erzbischof sprach den Bannfluch über ihn und die Sorbonne stimmte allem dem bei. Es blieb Rousseau nichts anderes übrig, als nach der Schweiz zu fliehen, und zwar zunächst nach dem durch Pestalozzi später so bekannt gewordenen Yverdun. Er küſste die Erde mit dem Ausrufe: „Himmel, Beschützer der Tugend, ich lobe dich, ich betrete ein Land der Freiheit!" Aber er täuschte sich. — Der Emil wurde auch in Genf zu Voltaire's großer Freude durch Henkershand verbrannt und Rousseau von den Bernern aus seinem Zufluchtsorte vertrieben. Er begab sich nach Motiers im Fürstenthume Neufchatel unter den Schutz des großen Preußenkönigs; als jedoch das Gerücht von seinen Irrlehren auch in seinem jetzigen Zufluchtsorte bekannt wurde, wollte man nichts mehr von ihm wissen und ruhete nicht eher, bis er den Ort verließ. Er zog sich nunmehr auf die Petersinsel im Bieler See zurück, wo er sich mit Eifer der Pflanzenkunde widmete und ein Werk über Botanik schrieb. Von hier vertrieben, wandte er sich nach England, wo er Hume's Gastfreundschaft genoſs, kehrte jedoch alsbald nach Paris zurück, da er sich mit Hume entzweit hatte und nachdem er schon früher einen Geleitsbrief dahin erhalten hatte. Hier lebte er vom Ertrage seiner Schriften und vom Notenschreiben, zerfallen mit allen früheren Freunden, deren Hilfe er schnöde

zurückwies. Später zog er nach Ermenonville, dem Landsitz eines seiner treuesten Verehrer, des Marquis von Girardin. Menschenhass und Hypochondrie verbitterten ihm die letzten Jahre seines Lebens. Er starb am 3. Juni 1778 eines plötzlichen Todes, wie man anfangs fälschlich glaubte, an selbstgenommenem Gifte. Seine Gebeine wurden zur Zeit der Revolution von Ermenonville nach Paris gebracht und neben denen Voltaire's im Pantheon beigesetzt.

Rousseau's Emil ist kein systematisches Werk, sondern ein Erziehungsroman voll von geistreichen, originellen Bemerkungen, aber auch voll von paradoxen, oder zum mindesten überspannten Ansichten. Eine unmittelbar praktische Nutzanwendung gestatten die in diesem Buche vorgetragenen Erziehungsgrundsätze schon deshalb nicht, weil sie nicht die gewöhnliche Form der Erziehung im Elternhause und in der Schule berücksichtigen, sondern von einer Abstraction ausgehen, nämlich von dem Verhältnisse eines durch freien Umgang mit seinem Hofmeister zu erziehenden Zöglings; eine Abstraction, die als äußerste Concentrationsform des Erziehungseinflusses zur Vornahme ideeller Constructionen allerdings sehr geeignet sein mag, die aber mit dem wirklichen Leben nur weniges gemein hat. Übrigens fehlt es Rousseau in seiner eigenen Biographie an jedem Vorbilde eines Familienlebens. Er gesteht zwar zu, dass „sowie die Mutter die natürliche Amme des Kindes ist, so der Vater dessen eigentlicher Lehrer sei; allein da dieser vielbeschäftigt ist, so bleibt ihm nichts übrig als für seinen Sohn einen Hofmeister zu nehmen. Dieser coordiniere sich fast dem Zöglinge, sei sein Gespiele, bleibe von dessen Geburt an etwa 25 Jahre bei ihm, sei ihm Lehrer und Erzieher, wie der Zögling zugleich des Hofmeisters Schüler ist". Nachdem also dieser „Hofmeister" 25 Jahre an seine eigene Erziehung gesetzt hat, soll er weitere 25 Jahre für die Erziehung Emils opfern. Wäre es nicht eine volkswirtschaftliche Thorheit, wollte man das wertvollere Leben des Erziehers einsetzen für das minder wertvolle und in seinen Chancen noch so fragliche Leben des Zöglings? — Doch Rousseau ist Idealist, er sieht nicht wie andere Menschen und gibt in der Vorrede zu seinem „Emil" zu, dass man in demselben weniger eine Abhandlung über Erziehung, als die Träumereien eines Schwärmers über Erziehung finden werde. — Was ist nun sein Erziehungsideal? Es ist die schon von Comenius, allerdings in einem anderen Sinne geforderte und auch vielen neueren Pädagogikern mit mehr oder weniger Unklarheit vorschwebende Naturgemäßheit. Demgemäß betont Rousseau als das Ziel aller Erziehung das rein Menschliche, d. h. dasjenige, was der Mensch ist, nicht, das was er nicht ist, unter welch' letzterem er Stand, Beruf, Nationalität, Confession versteht. „In der natürlichen Ordnung, in welcher alle Menschen gleich sind, ist ihr gemeinsamer Beruf der Stand des Menschen, und jeder, der für denselben gut erzogen ist, kann nicht schlecht erfüllen irgend einen Stand, der sich auf diesen allgemeinen Menschenstand bezieht. Möge man meinen Zögling für den Militärdienst, für die Kirche oder für den Richterstand erziehen, mir liegt wenig daran. Die Natur hat ihn berufen zum menschlichen Leben. Das Leben ist der Beruf, den ich ihn lehren will; geht er aus meinen Händen, wird er weder Rathsperson, noch Soldat, noch Priester sein; er wird vor allem Mensch sein". — „Ihr verlasst euch auf die jetzt bestehende Ordnung der Dinge und bedenkt nicht, dass diese Ordnung unvermeidlichen Umwälzungen ausgesetzt ist, und dass es für euch eben so unmöglich ist, die vorherzusehen, als der vorzubeugen, welche vielleicht schon euere Kinder treffen wird. Der Große wird klein, der Reiche wird arm, der Monarch wird Unterthan; diese Wechsel des Schicksals, sind sie etwa so selten, dass ihr darauf rechnen könnt, eine Ausnahme davon zu machen? Alles, was Menschen gebaut haben, können Menschen zerstören; es gibt keinen unvertilgbaren Charakter, als den, welchen die Natur aufdrückt." — Allein Rousseau's Naturalismus kehrt sich gegen die bestehenden Culturzustände und wird zum gesellschaftlichen Pessimismus. Hiefür ist der

Anfang des „Emil" charakteristisch. „Alles ist gut, wie es aus der Hand des Schöpfers hervorgeht, alles entartet unter den Händen des Menschen. Er zwingt ein Land, die Früchte eines anderen hervorzubringen, einen Baum, das Obst eines anderen zu tragen; er vermengt die Klimate, Elemente und Jahreszeiten; er verstümmelt seinen Hund, sein Pferd, seinen Sclaven, stellt Alles auf den Kopf, verunstaltet Alles; er liebt die Missbildung, die Ungeheuer; nichts will er so, wie es die Natur gemacht, selbst den Menschen nicht, man muss ihn, wie ein Schulpferd, für ihn abrichten, oder modisch, wie einen Baum seines Gartens zustutzen." Die Erziehung erhalten wir nach Rousseau durch die Natur, durch die Menschen und durch die Dinge. Die innere Entwickelung unserer Kräfte und unserer Organe ist die Erziehung der Natur; der Gebrauch, welchen man von dieser Entwickelung machen lehrt, ist die Erziehung durch Menschen; und was wir durch eigene Erfahrung an den auf uns wirkenden Gegenständen lernen, ist die Erziehung durch die Dinge. Die zweite und dritte Erziehung soll sich nun der ersten, der Erziehung durch die Natur unterordnen. Nun besteht aber zwischen der Erziehung durch die Natur, und zwischen jener durch Menschen und Dinge d. h. durch die socialen Einrichtungen ein Widerspruch. „Genöthigt, entweder die Natur oder die socialen Einrichtungen zu bekämpfen, muss man sich entscheiden, ob man einen Menschen oder einen Bürger bilden will; denn beides kann man nicht zu gleicher Zeit erreichen. Der natürliche Mensch ist ein Ganzes für sich; er ist die numerische Einheit, das absolute Ganze, für welches keine anderen Beziehungen als zu sich selbst oder zu seines Gleichen existieren. Der bürgerliche Mensch ist nur eine Brucheinheit, die sich auf den Nenner bezieht, und deren Wert in ihrem Verhältnis zum Ganzen, zum Staatskörper liegt. Die guten socialen Einrichtungen sind gerade diejenigen, die am meisten geeignet sind, die Natur des Menschen zu verändern, ihm seine unabhängige Existenz zu rauben, um ihm eine abhängige zu gewähren, und das Ich in die allgemeine Einheit überzutragen, so dass jeder Einzelne sich nicht mehr für Eins, sondern für einen Theil der Einheit hält und nur im Ganzen zu empfinden vermag. Aus diesen einander nothwendigerweise entgegengesetzten Zielen gehen zwei entgegengesetzte Formen der Erziehung hervor: eine öffentliche und gemeinsame, und eine private und häusliche. Eine öffentliche Erziehung existiert gegenwärtig nicht mehr und kann nicht mehr existieren; denn wo es kein Vaterland mehr gibt, da kann es auch keine Bürger mehr geben. Diese zwei Wörter: Vaterland und Bürger sollten aus den modernen Sprachen gestrichen werden." Somit bleibt nur noch die häusliche Erziehung und die Erziehung durch die Natur übrig. Was soll man nun thun, um diese beiden Erziehungen gehörig zu verbinden? um Emil zu diesem seltenen Menschen, dem Naturmenschen, heranzubilden? — Vor allem muss man dafür sorgen, dass nichts gethan werde! Die erste Erziehung ist also eine bloß negative, welche dafür zu sorgen hat, dass die freie Entwickelung der natürlichen Anlagen und Kräfte nicht durch störende Cultureinflüsse gehemmt oder gar in falsche Bahnen gelenkt werde. Sie besteht nicht darin, dass man Tugend und Laster unterscheiden lehre, sondern dass man das Herz vor Fehlern, den Verstand vor Irrthümern bewahre. Denn da der Mensch nach Rousseau's Ansicht von Natur aus gut ist, so erscheint das, was an ihm böse ist, nicht angeboren, sondern anerzogen, d. h. es kommt ihm von Außen durch die Gesellschaft zu, in der er lebt; und die naturgemäße Erziehung besteht nur darin, ihn von diesem Anflug des Bösen zu bewahren, keineswegs aber, das Böse in ihm zu bekämpfen. „Selbstentwicklung der an sich guten Natur des Kindes ist also nach Rousseau der einzig richtige Weg zum Menschwerden, und die erste Aufgabe der natürlichen Erziehung dabei ist: unter Berücksichtigung der eigenthümlichen Kindesnatur ihm zu assistieren, indem man die schädlichen Einflüsse von Außen abhält. Hiezu kommt sodann als weitere Aufgabe: Übung der im Kinde

liegenden Kräfte, so dass der Mensch muss unter allen Umständen leben lernen als ein Mensch. La véritable éducation consiste moins en préceptes qu'en exercices. Denn Leben besteht nicht im Athmen, sondern im Wirken, im Gebrauche unserer Glieder, Sinne, Fähigkeiten, alles dessen, was ein Theil von uns selbst ist und was uns ein Bewusstsein unserer Existenz gibt. Rousseau will sein Menschenabstractum allen Zufällen des menschlichen Lebens gewachsen sehen". (A. Hauber in Schmid's Encyklopädie). — So ward Rousseau dahin gebracht, das Evangelium des naturgemäßen Lebens zu predigen, also Rückkehr von der gesellschaftlichen Hypercultur zur natürlichen Einfachheit der Lebensverhältnisse, Abhärtung anstatt der Verweichlichung. Darum eifert er gegen das Ammenunwesen, gegen Wickelschnüre und Wickelbetten bei Säuglingen, gegen alle Verzärtelung der Kinder, gegen Gängelbänder und Laufkörbe, gegen allzufrühen systematischen Unterricht und gegen die erziehliche Zucht. An die Stelle des Unterrichts tritt bei ihm Erfahrung und Umgang (mit dem Hofmeister?), an die Stelle der Disciplin die natürliche Freiheit. Das Kind soll an gar nichts, an keine feste Ess- oder Schlafstunde, sondern nur daran gewöhnt werden, keine Gewohnheit zu haben. Es soll sich der erziehlichen Anordnung fügen, nicht aus Gehorsam, sondern aus Nothwendigkeit; die Worte Gehorchen und Befehlen sind aus dem Wörterbuche zu streichen; noch mehr die Ausdrücke Schuldigkeit und Verpflichtung; aber die Worte Kraft, Nothwendigkeit, Ohnmacht und Zwang sollen bei ihm eine große Rolle spielen. Alles Raisonnieren mit Kindern hat nach Rousseau's, Ansicht zu entfallen. Dem Kinde zeigt man Stärke, den Männern Gründe. Das wessen es sich enthalten soll, verbiete man ihm nicht, sondern hindere es, dasselbe zu thun; das, was es thun darf, gestatte man ihm auf's erste Wort, ohne alle Bitten und ohne alle Bedingungen. Was man ihm aber einmal verweigert, das bleibe ihm unwiderruflich entzogen. Man möge mit dem Zöglinge vernünftig umgehen, ihm aber nicht von Vernunft schwatzen. An allen Lügen der Kinder sind die Erzieher schuld, indem sie dieselben inquirieren und sich von ihnen allerlei versprechen lassen. Man fordere von den Kindern die Wahrheit nicht und sie werden dieselbe nicht entstellen. Man spreche mit ihnen nicht von Moral, damit man sie ihnen nicht verhasst mache. Die einzige Lehre, die man ihnen beibringen soll, ist: „Thue Niemandem Böses". — Der Unterricht soll mit Realkenntnissen beginnen. Kenntnis der Zeichen ohne Kenntnis der bezeichneten Gegenstände ist eitel, so z. B. der geographische Unterricht mittelst der Karte ohne wirkliche Kenntnis der Erdoberfläche. Auch das Lesen ist eine unselige Beschäftigung für Kinder. Vor seinem 12. Jahre soll Emil kaum wissen, was ein Buch ist. Wichtiger als alle theoretische Erkenntnis ist die praktische Übung der Kräfte, und zwar nicht bloß der geistigen, sondern auch der physischen. Der Zögling soll dereinst den Verstand des Weisen mit der Stärke des Athleten in sich vereinigen. Deshalb empfiehlt Rousseau gymnastische Übungen, Gewöhnung an Arbeit, Beschwerden und Schmerz, Wärme und Kälte, bloßen Kopf, langen Schlaf, hartes Lager, vor allem aber Übung der Sinne. „Übt nicht bloß die Kräfte der Kinder, übt alle Sinne, welche die Kräfte regieren, benützt möglichst jeden Sinn, prüft die Eindrücke des einen Sinnes durch die anderen. Messt, zählt, wägt, vergleicht!" — So empfiehlt Rousseau beispielsweise zur Schärfung des Tastsinnes Übungen und Spiele im Finstern, wodurch zugleich die durch die Phantasie geweckte Furcht gebannt werden soll. Die erst in unserer Zeit gehörig gewürdigte Gymnastik der Sinne wurde schon durch Rousseau angelegentlich empfohlen.

Mit dem 12. Jahre beginnt eine neue Lebens- und Erziehungsperiode, der Zeitabschnitt der relativ größten Kraft des Zöglings, indem sich seine Kräfte schneller entwickeln als seine Begierden. Das ist die Zeit der Arbeit, des Einsammelns von Kenntnissen, des Unterrichts. Sinnliche Eindrücke müssen zu Begriffen

ausgebildet werden. Nur durch die ersteren können wir zu den letzteren gelangen. Kein anderes Buch, als die Welt; kein anderer Unterricht, als Thatsachen. Der Zögling wisse nichts, weil ihr es ihm gesagt, sondern weil er es begriffen hat; er lerne die Wissenschaft nicht, er finde sie. Der geographische Unterricht gehe vom Wohnhause und Wohnorte aus. Der Zögling entwerfe Karten von der Umgebung, um zu lernen, wie Karten entstehen und was sie vorstellen. Der Unterricht in der Physik beginne mit den einfachsten Erfahrungen, ja nicht mit Instrumenten. Diese müssen vielmehr aus solchen Erfahrungen hervorgehen, ja, wenn auch noch so unvollkommen vom Lehrer und Zögling selbst angefertigt werden. Dabei aber lernte er jederzeit nur das, was er für sein Alter, nicht vorgreifend das, was er in späteren Jahren zu wissen nöthig hat; denn unsere wahren Lehrmeister sind Erfahrung und Gefühl, und nur durch bestimmte Lagen, in welche der Mensch im Leben geräth, lernt er, was das Rechte sei. Überhaupt vermeide man weitläufige Explicationen, welche von Lehrern oft nur gegeben werden, um sich vor gegenwärtigen Erwachsenen sehen zu lassen. Man bleibe bei der Sache. Wir legen zu großes Gewicht auf Worte, und unsere geschwätzige Erziehung bildet Schwätzer. Also, alles durch Erfahrung, alles durch selbstthätiges Erfassen der gelegentlich sich darbietenden Wahrnehmungen, nichts aus Büchern. „Ich hasse die Bücher," sagt Rousseau. „Nur Robinson Crusoe mag die Bibliothek des Zöglings ausmachen". Der Lehrer besuche mit dem Zöglinge Werkstätten, lasse ihn selbst Hand anlegen, wodurch er alles besser verstehen lernt, als durch vieles Erklären. Er lerne zugleich die wahrhaft nützlichen Handwerker höher achten, als die in der Welt mehr geschätzten sogenannten Künstler. Lasst darum eueren Sohn ein ehrliches, d. i. ein nützliches Handwerk lernen, z. B. das Schreinerhandwerk. Er muss arbeiten, wie ein Bauer, aber denken, wie ein Philosoph, damit er nicht so faul werde, wie ein Wilder. Das große Geheimnis der Erziehung ist, es so einzurichten, dass Leibes- und Geistesübungen einander beständig zur Erholung dienen.

Der Eintritt der Pubertät mit dem 15. Lebensjahre bedeutet nach Rousseau die zweite Geburt des Menschen. „Wie das Brausen des Meeres dem Sturme vorangeht, so kündigt sich diese stürmische Umwälzung durch das Brausen der aufkeimenden Leidenschaften an; ein dumpfes Gähren verkündet das Herannahen der Gefahr. Ein Wechsel der Stimmung, häufige Aufwallungen, eine fortwährende Geistesaufregung machen das Kind fast meisterlos. Es wird taub gegen die Stimme, die es früher fügsam machte; es ist ein fieberkranker Löwe; es kennt seinen Führer nicht mehr, will nicht mehr geleitet sein. Zu den inneren Anzeichen einer wechselnden Gemüthsstimmung gesellen sich merkliche Veränderungen im Aussehen. Sein Gesichtsausdruck entwickelt sich und nimmt das Gepräge eines Charakters an. Seine Stimme schlägt um, oder er verliert sie vielmehr: er ist weder Kind noch Mann und kann den Ton keines von beiden annehmen. Seine Augen, diese Werkzeuge der Seele, die bis jetzt nichts gesagt haben, finden nun Sprache und Ausdruck. Das ist die zweite Geburt; jetzt wird der Mensch wahrhaftig fürs Leben geboren, und nichts Menschliches ist ihm mehr fremd. Bis hierher war unsere Sorge Kinderspiel, jetzt erst erhält sie eine wirkliche Wichtigkeit. Dieser Lebensabschnitt, wo die gewöhnliche Erziehung abgeschlossen wird, ist derjenige, mit dem die unsrige beginnen muss." — An Ausrottung der Leidenschaften ist ebensowenig zu denken, wie an ein Verhüten ihres Erwachens. Rousseau unterscheidet nun zweierlei Arten von Leidenschaft; die natürlichen Leidenschaften, deren Quelle die Selbstliebe (amour de soi), und die socialen Leidenschaften, deren Quelle die Eigenliebe (amour propre) ist. „Die Selbstliebe, die nur sich selbst im Auge hat, ist zufrieden, wenn unseren wahren Bedürfnissen genügt ist; aber die Eigensucht, die Vergleichungen anstellt, ist niemals zufrieden und kann es nie sein, weil dieses Gefühl, indem es uns selbst den anderen vorzieht, auch verlangt, dass die anderen uns vorziehen sollen, was eben unmöglich ist. So entstehen die sanften und hin-

gebenden Leidenschaften aus der Selbstliebe, die lieblosen und reizbaren Eigenschaften dagegen aus der Eigensucht. Was also den Menschen wesentlich gut macht, ist, dass er wenig Bedürfnisse habe und sich wenig mit den anderen vergleiche; was ihn wesentlich böse macht ist, dass er viele Bedürfnisse hat und viel auf die Meinung der Leute gibt." Allein der Mensch ist nicht geschaffen, sein Leben lang allein dazustehen; er ist ein Glied der Gesellschaft und soll die Pflichten gegen dieselbe erfüllen. Er weiß, was man in der Welt macht: er muss nun auch erfahren, wie man in ihr lebt. Emil tritt ein in die Welt, sein Erzieher wird sein Freund, an den ihn das Gefühl der Dankbarkeit bindet an Stelle des früheren Abhängigkeitsgefühles. Eingeführt in die Gesellschaft, soll Emil jeden Menschen für gut von Natur halten und ihn darum nach sich selbst beurtheilen, aber alle miteinander als entartet durch Vorurtheile und Laster ansehen; er soll geeignet sein, jedes Individuum zu achten, aber die Menge soll er verachten und soll erkennen, wie alle Menschen nahezu die gleiche Maske tragen, jedoch auch manchmal unterhalb der Maske ein edleres Gesicht haben. Am besten ist es, wenn man den Jüngling die Menschen aus der Ferne sehen lasse und dazu den Unterricht in der Geschichte verwende. Denn in der Gesellschaft hört man die Menschen nur reden, und zwar meist anders, als sie sind, in der Geschichte sieht man sie handeln. Die alte Geschichte hat den Vorzug vor der modernen, weil in dieser die Menschen allzusehr einander ähnlich sehen. „Als Hauptmangel der Geschichtschreibung im Großen bezeichnet Rousseau, dass sie nur Markiertes bringe, nicht aber die in der Stille wirkenden moralischen Ursachen aufzeige, und dass sie den Menschen uns im Paradeanzug sehen lasse, anstatt in seinem Hauskleide. So entscheidet er sich denn für Biographieen nach Art Plutarchs, der seine großen Männer mit wenigen Zügen schildere. — Emil soll überall das Wahre am Sein und Thun der Menschen erkennen lernen, so wird er die Reichen, Mächtigen nicht beneiden; und auch die Schlechten, und die ihm selbst Schaden zufügen, eher bemitleiden als hassen". (Hauber). — In diesem (vierten) Buche seines Emil behandelt Rousseau auch das Capitel von der Religion; denn erst in dieser Periode soll sein Zögling mit derselben bekannt werden. Mit 15 Jahren soll Emil noch nicht wissen, ob er eine Seele hat, vielleicht kaum mit 18 Jahren, denn wenn er es weiß, ehe es nöthig ist, so ist Gefahr, dass er es gar nie wisse. Katechismus, Dogmen und Mysterien nennt Rousseau Dinge, die man nicht nur nicht begreifen, sondern auch nicht einmal glauben könne, dazu seien sie die Ursache blutiger Intoleranz, und wenn mit dem Hersagen gewisser Worte der Himmel zu verdienen sei, dann könne man ihn mit Staaren und Elstern bevölkern. So wird denn Emil in keiner specifischen Religion unterrichtet, keiner Secte zugestellt, aber er wird in den Stand gesetzt, diejenige zu wählen, zu welcher der beste Gebrauch seiner Vernunft ihn führen muss. Welches diese aber sei, darüber spricht sich Rousseau in seinem dem Emil eingelegten „Glaubensbekenntnis des savoyischen Vicars" aus — einer Abhandlung, worin er die Hauptsätze der sogenannten natürlichen Religion sowohl gegen die Anhänger des Positivismus als gegen die Materialisten seiner Zeit mit großer Entschiedenheit vertheidigt. — In Bezug auf die pädagogische Führung tritt Rousseau der gewöhnlichen Tradition schnurstracks entgegen. Nach dieser soll die Erziehung mit zunehmendem Alter allmählich vom Zwange zur Freiheit übergehen; nach Rousseau soll jedoch das Umgekehrte eintreten: Emil, der sich als Kind seiner vollen natürlichen Freiheit erfreuen konnte, soll als Jüngling unter die Zucht der Vernunft gestellt werden. — In diese Zeit fällt auch die Periode der Geschmacksbildung, und zu diesem Zwecke empfiehlt Rousseau seinen Zöglingen den Aufenthalt in — Paris, dann das Studium der Sprachen und der schönen Literatur, wobei abermals dem classischen Alterthume der Vorzug vor dem modernen Schriftthum gegeben wird.

Nun ist aber für Emil die Zeit gekommen, sich eine Gefährtin zu wählen. Diese Gefährtin ist Sophie, das Weib par excellence. Mit der Schilderung jener eigenthümlichen Verhältnisse, welche das eheliche Band mit sich bringt, beschäftigt sich Rousseau in dem fünften und letzten Buche seines „Emil," worin er zugleich das Ideal der bis dahin gänzlich vernachlässigt gewesenen weiblichen Erziehung vor unseren Augen entrollt. Emil wird Vater und wählt für seinen Sohn — keinen Hofmeister, indem er ausruft: „Gott behüte, dass eine so heilige und so schöne Pflicht durch irgend Jemand anders erfüllt werde als von mir selbst!" — Sein Hofmeister soll ihm fortan nur als Rathgeber zur Seite stehen.

Man sieht, die Gedanken, die Rousseau in seinem epochemachenden Erziehungswerke aus dem Borne einer neuen philosophischen Weltanschauung zutage fördert, sind gewaltig genug, um zwei Nationen ein Jahrhundert lang zu beschäftigen und um den Einfluss zu rechtfertigen, den sie noch heutzutage auf denkende Männer üben. Das endgiltige Urtheil über Rousseau und seinen Emil muss selbstverständlich nach dem philosophischen Standpunkte des Beurtheilers ein durchaus verschiedenes sein. Von Einigen bis zum Himmel gehoben, wird er von Anderen in den Koth hinabgezogen. Abgesehen von manchen paradoxen und übertriebenen Behauptungen bleibt sein „Emil" eine in der Geschichte des Erziehungswesens epochemachende That, wie es vor allen Schmidt in seiner „Geschichte der Pädagogik" gewürdigt hat. Rousseau hat „in der trostlosen Periode der französischen Erziehung das Recht der Kinder auf die Mutterbrust, überhaupt das Recht der Natur und der natürlichen Grundbedingungen des Lebens bei der Erziehung im Emil geltend gemacht und eine reiche Fülle wahren Gemüthes der herzlosen Gesellschaft, einen sittlichen Willen der allgemeinen Frivolität entgegengestellt. In die französische Welt schlug der Emil ein, wie ein Blitz in schwüler Gewitterzeit. Er war ein unerhörtes Buch, — laut zum Kampfe auf Leben und Tod aufrufend, von Parlamenten und Erzbischöfen verdammt, verbrannt, von der Presse gelobt und in den Himmel gehoben. So gewaltig hatte noch kein pädagogisches Buch die Pädagogen, und nicht die Pädagogen allein, — die Dichter und Frauen ergriffen und aufgeregt. Seine Wirkungen waren überwältigend. Von dem Extrem der Verkünstlung, Verzärtlung &c. gelangte die Erziehung in vielen Familien durch den Emil zum andern Extrem. Nie noch war so imponierend gekämpft worden gegen das Gewäsch und Geschwätz der Ammen und Kinderfrauen, gegen die Wissenschaft der bloßen Worte, gegen die Vielwisserei der Kinder, die nicht aus ihnen herausgewachsen, gegen das Wortlernen überhaupt, gegen die Bücher als Lehrmittel, „das traurigste Hausgeräth" für die Kindheit &c. Nie noch waren an die Stelle des scholastischen Lehrapparates mit so imperatorischer Gewalt der Natur abgehorchte Erziehungsmittel &c. aufgestellt, als im Emil. Der Beginn der Menschenerziehung mit der Geburt, — Organisation der Umgebung des Kindes für anschaulichen, selbstthätigen Sachunterricht, — Selbstbildung durch Erfahrung, — Sinnen-Vernunft vor intellectueller Vernunft, — Liebe zu den Kindern und zu ihrem liebenswürdigen Instinct, der sich in ihren Spielen zeigt, — Betrachtung des Mannes in dem Manne, des Kindes in dem Kinde, Jedem seinen Platz anweisend: das sind die großen Wahrheiten, die Rousseau in Form der Begeisterung predigte, und die fortan als Axiome in die Pädagogik aufgenommen wurden."

Rousseau's Irrthümer sind die Folgen seines einseitigen philosophischen Standpunktes, wornach er die Natur zur obersten Richterin aller menschlichen Verhältnisse, daher auch der Erziehung erhebt, ein Amt, welches nicht der Natur, sondern der Vernunft gebührt, über welches wichtige Thema wir hier auf die Artikel: „Naturalismus" und „Vernunft" verweisen müssen. Überhaupt lässt sich der Gegensatz zwischen Natur und Gesellschaft nicht festhalten, da auch die Gesellschaft ein Product natürlicher Kräfte, also ein Stück Natur ist.

Insbesonders muss es als ein Grundirrthum (Proton Pseudos) bezeichnet werden, wenn Rousseau den Menschen für ursprünglich (von Natur aus) gut hält, und alles Böse in der Menschengeschichte auf das Kerbholz der socialen Cultur setzen will, weshalb auch die erste Erziehung eine nur negative sein soll. Im Gegensatze kann behauptet werden, dass der Mensch von Natur aus weder gut noch böse, und sein wirkliches Schicksal im Leben das Product mehrerer Factoren sei, unter denen die gesellschaftlichen Einflüsse allerdings den ersten Rang einnehmen.

Literatur: Über Rousseau siehe Schmids Encyklopädie Bd. VII. Der neue Emil oder von der Erziehung nach bewährten Grundsätzen von J. H. Feder. — Rousseau und Pestalozzi, der Idealismus auf deutschem und französischem Boden von Dr. K. Schneider 1866. — Rousseau, sein Leben und Werke von Brockerhoff, 3 Bde. Leipzig. 1863—1874. — J. J. Rousseau, Fr. v. Th. Vogt und E. v. Sallwürk. 2 Bände. Langensalza. — Derselbe, Emil, oder über die Erziehung. Hersg. v. J. Große. Leipzig. 1882. Dasselbe Werk bearbeitet von K. Reimer. Leipzig. — T. Vogt, J. J. Rousseau's Leben. Wien. 1870. — E. Schmidt, Richardson, Rousseau u. Göthe. Jena. 1875. — A. Levy, J. J. Rousseau. Löbau. 1879. — A. Meglau, J. J. Rousseau, sein Leben und seine Werke. Bern. 1878. — A. Reissig, J. J. Rousseau's Leben und Wirken. Leipzig. 1879.

Rumänien. Dieses Land hat durch den russisch-türkischen Krieg an Bedeutung gewonnen und sein Schulwesen befindet sich gegen das türkische auf einer weit höheren Stufe, wenn es auch in Bezug auf das Schulwesen der am meisten zurückgebliebenen Königreiche Europa's noch nachsteht, die immerhin die doppelte Schulfrequenz nachzuweisen vermögen, so Portugal 4,2 Prc., Griechenland 5,6 Prc. der Bevölkerung, während in Rumänien die Schulfrequenz nur 2,2 Prc. der Gesammtbevölkerung (5,370.000) beträgt. 1879 legte der Unterrichtsminister Majorescu der Kammer einen Gesetzentwurf vor und gab durch denselben dem Schulwesen Rumäniens eine neue Richtung von großer volkswirtschaftlicher Tragweite. Die Neuerungen, welche das Unterrichtsgesetz vom Jahre 1864 geschaffen, wurden erweitert und verbessert. — Das in Bukarest erscheinende Journal „L'Orient“ gibt über die rumänischen Bildungsanstalten folgende Angaben: An Dorfschulen besitzt Rumänien 2014 mit 1857 Lehrern, 159 Lehrerinnen und 52,246 Schülern beiderlei Geschlechtes. Städtische Schulen zählt das Land 234 mit 345 Lehrern, 221 Lehrerinnen und 27.285 Kindern. Mittelschulen gibt es 35 für die männliche und 10 für die weibliche Jugend mit zusammen 468 Professoren und 7754 Zöglingen. Dem Fachunterrichte dienen 26 Anstalten mit 213 Professoren und 1635 Zöglingen, darunter 70 weiblichen Geschlechtes. An Privatlehranstalten bestehen 214 mit 775 Lehrern, 248 Lehrerinnen und 12,867 Zöglingen. — An den beiden Universitäten, zu Bukarest und Jassy, wirken 63 Professoren; die Zahl der Studenten beträgt an beiden Universitäten zusammen 669. Alle diese Angaben stammen von dem Jahre 1877. Die höheren Classen Rumäniens lassen ihre Kinder meist durch Hauslehrer unterrichten.

Russlands Unterrichtswesen. Die Anfänge einer eigentlichen Organisation des Schulwesens in Russland sind sämmtlich jüngeren Datums. Allerdings schuf schon Peter der Große in der Akademie der Wissenschaften einen Centralpunkt für die höhere Bildung und begründete auch mehrere Normalschulen, in denen die Lehrer durch Fremde herangebildet werden sollten. Auch seine Nachfolgerinnen auf dem Throne thaten manches für die Sache des Volksunterrichtes. So die Kaiserin Anna, welche das Avancement der Soldaten von der Kenntnis des Lesens und Schreibens abhängig machte; die Kaiserin Elisabeth, welche Geldstrafen für jene Familienväter festsetzte, welche ihren Kindern keine angemessene Erziehung geben würden, und Katharina II., welche durch den Ukas vom 5. August 1786 alle öffentlichen Schulen in höhere und niedere eintheilte und anordnete, dass in jeder Gouvernementsstadt eine Hauptvolksschule mit 4 Classen, in jeder Kreisstadt

und an jedem kleineren Orte eine Volksschule mit 2 oder 1 Classe errichtet werden sollte. 1755 erfolgte die Gründung der Universität in Moskau. Allein diese sporadischen Maßregeln konnten in dem colossalen Czarenreiche, wo bis auf die neueste Zeit das Sprichwort galt, man müsse bei Befolgung der Regierungsmaßregeln den dritten Ukas abwarten, von keinen nennenswerthen Erfolgen begleitet sein. Erst mit Beginn unseres Jahrhunderts wurde durch Begründung eines „Ministeriums für Volksaufklärung" unter Alexander I. im J. 1802 eine gewisse einheitliche Leitung der in Russland befindlichen Lehranstalten angebahnt, welche zugleich in 4 Kategorien getheilt wurden: Parochialschulen, Kreisschulen, Gymnasien und Universitäten. Doch ging der Zweck, die Vereinigung aller Lehranstalten Russlands unter einer Leitung, dadurch wieder verloren, dass fast jedes der Ministerien und der Hauptverwaltungen seine eigenen Lehranstalten hatte; so beliefen sich im Jahre 1865 die Auslagen für die Schulen des Ministeriums für Volksaufklärung auf $6^1/_2$ Mill. Rubel, während für die übrigen Bildungsanstalten $12^1/_2$ Mill. Rubel ausgegeben wurden. Durch die von Kaiser Nikolaus I. erlassene Schulordnung vom Jahre 1828 wurden zwar die Parochialschulen unter Aufsicht des örtlichen Schulinspectors gestellt, jedoch dem Ministerium für Volksaufklärung keine Summen zur Gründung und Unterhaltung solcher Schulen angewiesen, so dass die Erhaltung derselben meist den Gemeinden zur Last fiel. Dadurch gerieth die Begründung neuer Schulen ins Stocken, bis in den Dreißiger-Jahren die beiden Ministerien der Reichsdomänen und der Apanage selbst zur Gründung von Landschulen schritten, und zwar zunächst zu dem Zwecke, um Gemeindeschreiber und niedere Verwaltungsbeamte heranzubilden. Wie kläglich die Thätigkeit des eigentlichen „Ministeriums für Volksaufklärung" damals war, geht aus dem Umstande hervor, dass noch im J. 1863 diesem Ministerium in 36 Gouvernements nur 692 Schulen unterstellt waren, während das Domänenministerium 5492 Schulen und das Apanagenministerium 2127 Schulen aufzuweisen hatten. Damals war also nur noch das allernothwendigste praktische Bedürfnis der Verwaltungsorgane maßgebend; für die eigentliche Volksbildung sollten 692 Schulen genügen. — Der innere Plan der Schulen, wenn man überhaupt von einem solchen reden durfte, blieb derselbe; es wurde nur bestimmt, dass die Knaben mit dem 8., die Mädchen aber erst mit dem 11. Jahre in die Parochialschule eintreten sollten. Diese mangelnde Einheitlichkeit der Organisation musste begreiflicherweise manche Unzukömmlichkeiten mit sich führen. Das neue Statut vom 14. Juli 1864, giltig für die Lehrbezirke von St. Petersburg, Moskau, Kasan, Charkow und Odessa und theilweise für den Lehrbezirk Kiew, bahnt das nothwendige Zusammenwirken der verschiedenen Ressorts, welche Volksschulen besitzen, durch Einführung von Schulräthen für die Gouvernements und deren einzelne Kreise an. Zur Competenz derselben gehören alle inneren Angelegenheiten der Schulverwaltung, während dem Ministerium der Volksaufklärung die Oberleitung des Unterrichtswesens zustand. Nach diesem Statut zerfielen die Elementarschulen in folgende Kategorien: 1. Schulen des Ministeriums der Volksaufklärung: a) Elementarschulen in den Städten und auf dem Lande, zum Theil unterhalten auf Kosten der Communen, zum Theil aus Staatsmitteln und freiwilligen Beiträgen, b) Volksschulen, gegründet und unterhalten auf Kosten von Privatpersonen. 2. Schulen der Ministerien der Reichsdomänen, der Apanagen, der inneren Angelegenheiten und des Bergressorts: Landschulen verschiedener Bezeichnung, welche auf Kosten der Communen unterhalten werden. 3. Schulen des geistlichen Ressorts: Kirchenschulen, von der rechtgläubigen Geistlichkeit in den Städten, Flecken und Dörfern mit Unterstützung seitens des Staates, der Communen und von Privatpersonen gegründet und unterhalten. 4. Sämmtliche Sonntagsschulen, vom Staat, von den Communen oder von Privatpersonen für den Unterricht von jungen Leuten des Handwerker- und Arbeiterstandes gegründet, welchen nicht die Möglichkeit zum täglichen Schulbesuch offen steht.

Die gegenwärtigen Unterrichtszustände des weiten Reiches beruhen auf zwei unter dem Kaiser Alexander II. erlassenen normierenden Verordnungen: 1. „Den Reglements für die Stadtschulen und für die Lehrerinstitute vom 31. Mai 1872 und 2. dem eigentlichen Volksschulgesetze vom 25. Mai 1874, welches das niedere Schulwesen umfafst. „Dieses Gesetz besteht aus zwei Abtheilungen, wovon die erstere von dem Zwecke, den Arten und der inneren Einrichtung der Volksschulen handelt, die zweite die Administration derselben zum Gegenstande hat. — Als Zweck der Volksschule wird hingestellt, die religiösen und sittlichen Begriffe im Volke zu befestigen und die nützlichsten Elementarkenntnisse zu verbreiten. Zu den Volksschulen gehören 1. die Kirchenschulen. 2. Ministerialschulen, die vom Unterrichtsminister abhängig sind. Diese theilen sich wieder in öffentliche Schulen, welche mit oder ohne Unterstützung des Staates aus den Beiträgen der Bevölkerung errichtet sind, und in Privatschulen. 3. Sonntagsschulen; diese sind für Arbeiter bestimmt, welche am Sonntag frei haben und deren Gründung von verschiedener Seite ausgehen kann. — Gegenstände des Unterrichts in den Volksschulen sind: Religionslehre, Lesen von russischer und kirchlicher Druckschrift, Schreiben, die vier arithmetischen Grundoperationen und Kirchengesang. Der Unterricht ist in russischer Sprache. In die Volksschulen werden Kinder aller Stände, ohne Unterschied der Confession aufgenommen. Wo es nicht möglich ist, gesonderte Knaben- und Mädchenschulen zu errichten, kann der Unterricht gemeinschaftlich sein. Die Einführung, sowie auch die Höhe des Schulgeldes hängt von den Gründern der Schule ab. Der Staat und die Geistlichkeit haben das Recht, die von ihnen begründeten Schulen zu schließen, nur muss der Bezirksschulrath davon benachrichtigt werden. Zur Begründung einer Schule durch die Gemeinde oder durch Privatpersonen muss die Bewilligung des Volksschulinspectors und des Bezirksschulrathes eingeholt werden. Im Falle der Verweigerung kann ein Recurs an den Gouvernementsschulrath statthaben. Wenn in diesen Schulen Verhältnisse eintreten, die das Schließen derselben zeitweilig nothwendig machen, kann dies nur mit Übereinstimmung des Vorsitzenden des Bezirksschulrathes und des Volksschulinspectors geschehen. Die vollständige Schließung einer solchen Schule hängt vom ganzen Schulrathe des Bezirkes ab. Zur Beaufsichtigung der Gemeindeschulen werden Curatoren gewählt. Das Amt eines Curators kann auch Frauen übergeben werden. Die Gründer der Privat- und Sonntagsschulen sind auch Curatoren derselben. Die oberste Aufsicht über den Religionsunterricht, sowie über die religiöse Richtung überhaupt führt der Bischof des Gouvernements. Über die Elementarbildung sowie über die moralische Richtung dieser Bildung wacht der Adelsmarschall und der Schulrath des Bezirkes, beziehungsweise des Gouvernements.

Bezüglich der localen Administration wird das europäische Rufsland in zehn Arrondissements oder Lehrbezirke eingetheilt; es sind dies folgende: St. Petersburg, Moskau, Kiew, Kasan, Charkow, Wilna, Odessa, Orenburg, Warschau und Dorpat. Moskau mit 14,121.249 Einwohnern ist das größte und Dorpat mit 1,910.740 Einwohnern das kleinste. An der Spitze eines jeden Arrondissements befindet sich ein Curator, der vom Unterrichtsministerium vorgeschlagen und vom Kaiser gewählt wird. Der Curator ist der Repräsentant des Ministers und alle Unterrichtsanstalten seines Arrondissements sind seiner Aufsicht unterstellt. Er hat auch die Befugnis, die vacanten Lehrstellen zu besetzen, und nur die Ernennungen der Directoren der Secundar- und Primarschulen sind der Genehmigung des Unterrichtsministeriums unterworfen. Dem Curator sind ein Adjunkt und ein bis drei Inspectoren, sowie ein Schulrath beigegeben. Dieser besteht nebst dem Adjuncten und den Inspectoren aus den Directoren der Gymnasien, den Directoren der Primarschulen und den Decanen der Universitäten des betreffenden Lehrbezirks. — Diese zerfallen wieder

in Districte und Gouvernements. In diesen Schulgebieten führen die Adelsmarschälle, Schulräthe und Inspectoren die Schulaufsicht. In jedem Gouvernement und in jedem seiner Bezirke besteht ein Schulrath, welcher dem Unterrichtsministerium untergeordnet ist. Dieser Schulrath besteht aus mehreren Mitgliedern. Im Bezirksschulrathe führt der Adelsmarschall des Bezirkes den Vorsitz. Die Mitglieder desselben sind: der Volksschulinspector, und je ein Mitglied bestimmt vom Unterrichtsministerium, vom Curator des Lehrkreises, vom Ministerium des Innern, vom Gouverneur und vom Bischof des Gouvernements. Der Bezirksgemeinderath entsendet zwei Mitglieder, die Stadtgemeinde, wofern sie zur Erhaltung von Schulen etwas beiträgt, ein Mitglied. Der Lehrrath des Gouvernements besteht aus dem Adelsmarschall des Gouvernements, dem Volksschuldirector und den Mitgliedern des Schulrathes der einzelnen Bezirke. — Der Bezirksschulrath hat folgende Verpflichtungen: Vor allem muſs er für die Herbeischaffung der Mittel sorgen, welche für die Erhaltung der vorhandenen Schulen, eventuell für die Errichtung neuer Schulen erforderlich sind. Er hat mit Berücksichtigung der vorhandenen Geldmittel die Schulen mit approbierten Lehrbüchern und Lehrmitteln zu versehen; und seine Aufgabe ist es auch, in Berathung mit dem Volksschulinspector die definitive Ernennung der Lehrer und Lehrerinnen auszufertigen. Schulen, welche ihm schädlich erscheinen, hat er zu schließen. — Dem Volksschulinspector kommt die eigentliche Überwachung der Lehrthätigkeit zu; er soll auch dafür sorgen, daſs bei den Kindern ein besseres Verständnis der Lehrgegenstände erzielt werde. Er ist endlich befugt, zur Zeit, wann keine Sitzungen des Bezirksschulrathes stattfinden, selbständige Anordnungen zu treffen. — Der Schulrath des Gouvernements hat die Oberaufsicht über die Volksschulen des Gouvernements, die Durchsicht der Berichte der verschiedenen Bezirksschulräthe, die Entscheidnng in Angelegenheiten, welche den Bezirksschulrath betreffen, die Ertheilung von Stipendien an Lehrer und Lehrerinnen aus den Summen, welche vom Unterrichtsministerium zu diesem Zweck angewiesen sind, sowie auch die Untersuchung von Beschwerden gegen einen Bezirksschulrath oder dessen Vorsitzenden. Der Vorsitzende des Gouvernementsschulrathes steht in directer Verbindung mit dem Curator des Lehrkreises. Er hat die Vorschläge des letzteren dem Schulrathe des Gouvernements vorzulegen und die Antwort desselben dem Curator mitzutheilen. Wenn die Schülerzahl über 70 geht, hat der Curator das Recht, einen Hilfslehrer zu verlangen. — Der Schulbesuch ist am besten in den Monaten November, December, Januar und Februar. In der übrigen Zeit ist die Schule oft fast leer, weil die Kinder als Hirten verwendet werden. Der Unterricht dauert von 8 oder 9 Uhr früh bis 12 und von 2 bis 5 Uhr Nachmittag. Nach dem Lehrplan sollen 10 Stunden auf den Religionsunterricht entfallen*). Die Schulhäuser sind meist schlechte Gebäude, oft nur Bauernwohnungen, daher entbehren sie auch größtentheils jeder Ventilation und selbst des Lichtes. In den Schulzimmern macht sich der Mangel an Anschauungsmitteln oft sehr bemerkbar. Außer den Elementarschulen (niederen Volksschulen) gibt es auch noch Stadtschulen, welche an die Stelle der vorbestandenen Kreisschulen getreten sind und welche unmittelbar dem Ministerium unterstehen. Sie entsprechen unseren Bürgerschulen (gehobenen Volksschulen). Diese Schulen können ein-, zwei-, drei- oder vierclassig sein; doch ist der Lehrplan für alle gleich und die Zeit, denselben zu bewältigen, ist auf 6 Jahre festgesetzt. Jede Classe hat ihren Lehrer, welcher mit Ausnahme der Religion, der Gymnastik und des Gesanges alle Fächer des vorgeschriebenen Unterrichtsprogrammes lehrt. Dieses umfaſst Religion, Russisch, Slavonisch, Arithmetik, Geometrie, russische Geschichte, Geographie, Naturwissenschaften, Zeichnen, Gesang und Gymnastik. Schüler, welche eine dieser Schulen während 4 Jahren ununterbrochen besucht haben, sind zum Eintritte in die erste Classe eines Gymnasiums oder einer Realschule berechtigt. Im Jahre 1877 existierten 61 solcher Schulen, der

größte Theil derselben jedoch in den Arrondissements St. Petersburg und Moskau. Während die oben erwähnten Schulen fast ausschließlich vom Staate erhalten werden, ist die Erhaltung der Elementarschulen meist Sache der Provinzen, der Städte und Dörfer. Der Besuch der Elementarschule währt drei oder fünf Jahre und diese heißen mit Rücksicht darauf ein- oder zweiclassige; in den ersteren wird unterrichtet in Religion, Lesen, Rechnen, Schreiben und Gesang; in den zweiclassigen kommen zu diesen Fächern noch Geschichte, Geographie, Naturgeschichte und Linearzeichnen. — Das Volksschulwesen in den Ostseeprovinzen ist Dank den Bemühungen der lutherischen Geistlichkeit sehr gut entwickelt, so daß es auf dem Lande nur wenige Analphabeten gibt. Schlimmer steht es in den Städten, wo noch kein Schulzwang besteht und wo die stark in Anspruch genommene Communalverwaltung auch kaum imstande wäre, dem Schulbedürfnis des sich ansammelnden Proletariats zu genügen. Die Gesammtzahl der Elementarschulen betrug am 1. Januar 1877 25.491 mit 1,074.559 Schülern, worunter 886.139 Knaben und 188.420 Mädchen.

Zur Lehrerbildung dienen die Normalschulen und die Seminare. Jene sind bestimmt, Lehrer für Stadtschulen, diese Lehrer für Elementarschulen heranzubilden. Beide haben einen dreijährigen Cursus. Die Normalschulen datieren erst vom Jahre 1872 und sind Internate mit 3 Classen, wovon jede einen Jahrescurs hat. Mit jeder dieser Anstalten ist eine ein- oder zweiclassige Stadtschule verbunden, welche den didaktischen Übungen der Zöglinge der obersten Classen dient. Die Zahl der Zöglinge jedes Etablissements ist auf 75 festgestellt, für welche 60 Stipendien verwendet werden. Schüler, welche aufgenommen werden wollen, müssen 16—19 Jahre alt sein und eine vierclassige Realschule passiert haben. Die Unterrichtsfächer sind Religion, russische Sprache, Mathematik, Geschichte Geographie, Naturwissenschaft, Zeichnen, Schreiben, Pädagogik, Didaktik, Gesang und Gymnastik. Rußland besitzt gegenwärtig neun solcher Normalschulen, wovon zwei israelitisch sind. Die Elementarlehrer erhalten ihre Bildung in den Seminarien. Der Unterrichtsstoff ist derselbe, wie in den Normalschulen, nur wird er weniger ausgedehnt; in einigen Anstalten werden den Zöglingen auch einige Begriffe über die Land- und Gartenwirtschaft gegeben. Im Jänner 1877 gab es 61 Seminarien, worunter 6 für Mädchen. Wegen des noch immer bestehenden Lehrermangels werden solche auch in 4- bis 6wöchentlichen Cursen herangebildet. Im Jahre 1876 wurden 700 Jünglinge und Töchter auf diese Weise für den Lehrberuf vorbereitet. — Zu den Specialschulen gehören noch die höhere Handwerksschule in Lodzi, die Handelsschule in Odessa und das Taubstummen- und Blindeninstitut in Warschau. — Seit dem Bestehen dieser normativen Bestimmungen ist das Schulwesen Rußlands in sichtlichem Aufschwunge begriffen, wobei die neuen Schulordnungen der vorgeschrittenen Staaten des Westens als Muster dienen. Aus Staats- und Privatmitteln werden alljährlich viele zweckmäßige Schulhäuser aufgeführt. Alle Lehrer wie auch die Zöglinge aller Lehrerbildungsanstalten sind der Militärpflicht enthoben; unbemittelte Lehramtscandidaten erhalten reichliche Unterstützung; durch ein Examen kann ein jeder seine Schulkenntnisse darthun und seine Militärdienstzeit erheblich kürzen, wodurch der Fleiß der Jugend gleichsam prämiirt wird. — Trotz aller Bemühungen für die Lehrerbildung ist der Lehrermangel in Rußland noch immer stark fühlbar. Im Moskauer Bezirke mussten 104 Schulen wegen Mangel an geeigneten Lehrkräften geschlossen werden. Außer den 25.000 öffentlichen Schulen gibt es in Rußland noch 1738 Privatschulen. Im Verhältnis zur Bevölkerung kommt eine Schule auf 3394 Bewohner, ein die Schule besuchendes Kind auf 82 Einwohner, und eines auf 12 Kinder im schulfähigen Alter (von 7—14 Jahren). Bedeutend ist der Unterschied der Zahl der die Schule besuchenden Knaben und Mädchen: auf 49 Personen männlichen Geschlechtes kommt 1 Schüler, auf 229 der weiblichen Bevölkerung eine Schülerin; unter den

Kindern im schulfähigen Alter besucht ein Knabe von 7, ein Mädchen von 35 die Schule. Soll die Volksschule ihrer Aufgabe genügen, so muss die Zahl der Schulen wenigstens um das Sechsfache vermehrt werden. Auf eine Schule entfallen durchschnittlich nur 43 Schüler. Die Mehrzahl der Elementarschulen wird von den Semstovs d. i. den Bezirksgemeinden erhalten. Beim Unterricht herrscht die mechanische Einübung vor. Von 188 in Russland erscheinenden Zeitschriften entfallen nur 8 auf Pädagogik, welche sämmtlich in Petersburg erscheinen. Der Gesammtaufwand für das ganze Unterrichtswesen in Russland betrug im Jahre 1879 mehr als 30 Mill. Rubel, von denen jedoch nur etwa 12 Mill. auf das eigentliche Unterrichtswesen und nur $3^1/_2$ Mill. auf das Volksschulwesen entfallen. — Das Einkommen eines Lehrers an einer städtischen Volksschule beträgt jährlich mindestens 250, an einer ländlichen 200 Rubel (was bei der großen Billigkeit aller Lebensmittel im Verhältnisse zu Deutschland außerordentlich günstig ist). Nach zwölfjähriger Amtsthätigkeit werden die Lehrer zu persönlichen Ehrenbürgern erhoben und sind von der Recrutierung und allen öffentlichen Abgaben und Lasten frei. Nach 20jähriger Dienstzeit erhalten sie das erbliche Ehrenbürgerrecht. An den Lehrerbildungsanstalten beträgt der Gehalt des Directors 2000 Rubel nebst Emolumenten; die Bezüge der Seminarlehrer verschiedener Kategorien steigen von 400 bis 1200 Rubel. — Der Zustand der russischen Volksbildung wird durch den Schulbesuch in Petersburg grell beleuchtet, wo nur 41 Procent der schulpflichtigen Kinder die Schule besuchen, während die übrigen 30.000 sich von jeder Schule fern halten. Was das Mittelschulwesen betrifft, so gründet sich dasselbe 1. auf das „Statut für Gymnasien und Progymnasien" vom 30. Juli 1871 und auf das Statut der Realschulen vom 15. Mai 1872. Die Eintretenden müssen die Kenntnisse der Elementarschule mitbringen. Der Lehrcursus ist in den Gymnasien 7jährig, wozu neuerdings vielfach noch eine achte Classe hinzukommt, in den Realschulen 6-classig. Die Zahl der Gymnasien, Progymnasien und Realschulen betrug 1881:

Lehrbezirk	Gymnasium	Progymnasium	Realschule.
Petersburg	18	7	10
Moskau	19	17	18
Kasan	8	3	10
Orenburg	6	2	3
Charkow	12	13	8
Odessa	13	12	9
Kiew	11	8	7
Wilna	8	5	5
Warschau	18	8	3
Dorpat	13	1	5
	126	76	78

Von den Progymnasien ist etwa $\frac{1}{3}$ 6-classig, $\frac{2}{3}$ 4-classig; es werden aber fortwährend 4-classige Progymnasien in 6-classige und diese in vollständige Gymnasien erweitert, von letzteren haben aber viele so zahlreiche Parallelclassen, dass sie als Doppel-Gymnasien angesehen werden können; so in den Ostseeprovinzen die Gouvernements-Gymnasien in Dorpat und Mitau und das Stadt-Gymnasium zu Riga. 11 Gymnasien in den Ostseeprovinzen, 3 in Petersburg und 1 in Moskau, haben deutsche Unterrichtssprache. Außerdem gibt es aber mehrere Privat- und weibliche Gymnasien.

Sachsens Volksschulwesen. Alsbald nach der Reformation (1543) wurden durch den Kurfürsten Moritz aus den Gütern der eingezogenen Klöster die drei berühmten Fürstenschulen zu Pforta, Meißen und Grimma (ursprünglich zu Merseburg) gestiftet, aus denen Männer, wie Klopstock, Lessing, Paul Gerhardt u. A. hervorgegangen

sind. Doch sind dies eigentlich lateinische Gelehrtenschulen mit Internaten, keineswegs aber Volksschulen. Die Anfänge des Volksschulwesens in Sachsen lassen sich erst auf die im Jahre 1580 unter dem Kurfürsten August erlassenen Generalartikel und die mit ihnen verbundene „kursächsische Schulordnung“*) zurückführen, durch welche es den Küstern oder Glöcknern zur Pflicht gemacht wurde, außer dem in der Kirche zu ertheilenden Unterrichte in der Religion auch Schule zu halten und derselben täglich mit allem Fleiße zu warten. Die Schüler werden in die bekannten drei Haufen der Buchstabierenden, Syllabierenden und Lesenden eingetheilt. Diese Schulen sind jedoch auf die Knaben beschränkt, die Mädchen haben nur an dem in der Kirche zu ertheilenden Religionsunterrichte theilzunehmen. Als Schulbücher dienen der lutherische Katechismus, das Psalmenbüchlein, die Sprüche Salomonis und das neue Testament. Die Schulmeister werden von den Gemeinden angestellt; doch müssen sie sich einer Prüfung vor dem Superintendent unterzogen haben. Der dreißigjährige Krieg schritt auch über Sachsen mit seinen Ver-

wüstungen hin; doch lebte das Schulwesen nach demselben bald wieder auf. — Im Jahre 1773 wurde eine neue von den Landständen berathene Schulordnung publiciert, welche vorzugsweise die lateinischen Stadtschulen im Auge hat, jedoch auch einige Bestimmungen über Landschulen enthält. Neue Seminare werden begründet, so im Jahre 1785 das durch Dinter's spätere Wirksamkeit weithin bekannte Lehrerseminar zu Friedrichsstadt-Dresden, 1798 das Seminar zu Freiberg und 1810 das zu Plauen. Durch ein Rescript vom 4. März 1805 wurde die allgemeine Schulpflichtigkeit angeordnet, der Schulbesuch sollte vom 6. bis zum vollendeten 14. Jahre dauern.

Einen wichtigen Schritt nach vorwärts that das sächsische Volksschulwesen mit dem Erscheinen des Elementarschulgesetzes vom 6. Juni 1835. Wir finden die Anforderungen, die man an die moderne Volksschule stellt, in demselben zum großen Theile erfüllt; so insbesondere die beiden Lehrbefähigungsprüfungen: die Candidaten- und die Wahlfähigkeitsprüfung, jene für Hilfslehrer, diese für ständig angestellte Lehrer — dann fast sämmtliche in den Kreis der modernen Volksschule aufgenommenen Lehrgegenstände. Ein Normallehrplan bestand jedoch nicht. Die Minimalgehälter der Lehrer werden auf 150 Thaler auf dem Lande, auf 180—200 Thaler in den Städten festgestellt.

*) Der Abschnitt: Von den deutschen Schulen in Dörfern und Flecken ist ganz der württembergischen Schulordnung vom Jahre 1559 entnommen.

Doch ist die Schule noch eine streng confessionelle Anstalt, und der Vorsitzende des Ortsschulvorstandes jedenfalls ein Geistlicher. Die Schulinspection üben die Superintendenten in Gemeinschaft mit den Gerichtsamtleuten aus. Dieser Zustand des Volksschulwesens dauerte ohne erhebliche Veränderung bis zum Jahre 1873, wo Sachsen nach längeren Verhandlungen und Vorbereitungen das gegenwärtig in Geltung befindliche neue Schulgesetz erhielt.

Das sächsische Schulgesetz vom 26. April 1873 kann nach Inhalt und Form als mustergiltig bezeichnet werden. Zu den Vorzügen desselben gehört es, dass es die einzelnen Arten der Volksschule scharf unterscheidet und eben dadurch der künftigen Entwickelung des Schulwesens die Wege bahnt; dass es durch die allgemeine Fassung seiner Bestimmungen der Schule eine gewisse Autonomie einräumt und den besonderen Bedürfnissen der verschiedenen Schulgemeinden, die sich ihre Schulordnungen selbst entwerfen, Rechnung trägt; dass es die confessionellen Verhältnisse im Geiste der Billigkeit regelt und die allgemeine Schulpflichtigkeit für den Umfang von 8 resp. 9 und 10 Jahren genau regelt. — Das ganze Gesetz ist eingetheilt in 37 Paragraphen, welche nach den 4 Überschriften gruppiert sind: „1. Allgemeine Bestimmungen; 2. Einrichtung der Volksschulen; 3. von der Ausbildung, Anstellung und den Rechtsverhältnissen der Lehrer und Lehrerinnen; 4. von der Aufsicht über die Volksschulen." Zur Ausführung dieses Gesetzes erschien noch eine Verordnung vom 25. August 1874, die in 69 Paragraphen das Gesetz eingehend erläutert. Außerdem sind bis zum Jahre 1881 noch 5 Hefte im Druck erschienen, enthaltend: „Entscheidungen und Verordnungen der obersten Schulbehörde zum Volksschulgesetz vom 26. April 1873 und der dazu gehörigen Ausführungsverordnung vom 25. August 1874." Die Aufgabe der Volksschule wird dahin bestimmt, „der Jugend durch Unterricht, Übung und Erziehung die Grundlagen sittlich-religiöser Bildung und die für das bürgerliche Leben nöthigen allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten zu gewähren. Arten der Volksschule sind: a) die einfache, mittlere und höhere Volksschule. b) die Fortbildungs- (Sonntags- oder Abend-) Schule. — Die Verbindlichkeit zum Besuche der einfachen Volksschule dauert 8 Jahre. Die aus der Volksschule entlassenen Knaben sind noch 3 Jahre lang zum Besuche der Fortbildungsschule verbunden. Der regelmäßige Besuch einer mittleren oder höheren Volksschule bis zum vollendeten fünfzehnten Lebensjahre befreit jedoch von dieser Verpflichtung, wenn das Kind die seinem Alter entsprechende Classe erreicht hat. Die Schulen berücksichtigen zwar die Confession der Schüler, und ist die confessionelle Minorität, falls sie nicht im Schulbezirke eine eigene Schule hat, zum Besuche der öffentlichen Ortsschule verpflichtet; doch „sind die Schüler unter entsprechender Ermäßigung des Schulgeldes, von der Theilnahme an dem in dieser ertheilten Religionsunterrichte befreit und ist für den Religionsunterricht im eigenen Bekenntnisse dieser Kinder in einer von der Vertretung der betreffenden Religionsgesellschaft für ausreichend erachteten Weise zu sorgen und darüber, dass es geschehen, Zeugnis beizubringen." Die Kosten für die Erhaltung der Volksschule werden durch Schulgeld und Umlage in der Schulgemeinde aufgebracht; das erstere ist vom Ortsschulvorstande zu bestimmen; es kann nach den Vermögens- und Familienverhältnissen der Beitragspflichtigen abgestuft, auch kann von der Erhebung eines Schulgeldes bei der Fortbildungsschule abgesehen werden. Zu jeder Schule gehört ein Schulbezirk und eine Schulgemeinde, die sich, selbstverständlich innerhalb der gesetzlichen Normen, ihre Localschulordnung selbst entwirft. — Die einfache Volksschule ist in zwei oder mehrere nach dem Alter abgestufte Classen abgetheilt. Einclassige Volksschulen gibt es demnach nicht. Die Schülerzahl einer Classe darf 60 nicht übersteigen und einem Lehrer sollen nicht mehr als 120 Kinder zum Unterricht zugewiesen

werden. Der Unterricht beschränkt sich in der Religion auf biblische Geschichte und christliche Glaubens- und Sittenlehre, in den übrigen Lehrfächern auf Aneignung der für das bürgerliche Leben unentbehrlichen Kenntnisse und Fertigkeiten. — „An Orten, in welchen die Kinderzahl hiezu ausreichend ist und die örtlichen Verhältnisse es gestatten, ist eine gegliederte Volksschule zu errichten." Demgemäß sind die einfachen Volksschulen der Städte sämmtlich mehrstufig (vier- bis achtclassig). Es ist zu bemerken, dient jedoch keineswegs zur Übersichtlichkeit der Organisation, daß selbst einfache Volksschulen unter verschiedenen Namen aufgeführt erscheinen; so z. B. Gegliederte Schule, Bezirksschule, Bürgerschule, Armenschule, einfache mit gehobenen Zielen, Einfache Ortsschule, Kirchschule u. s. w.*) — Ferner, daß durch eine entwickeltere Gliederung der einfachen Volksschule, die sich bis zu acht Classen entwickeln kann, der Unterschied zwischen dieser und der mittleren und selbst der höheren Volksschule verwischt wird. Schulen, an denen 6 oder mehr Lehrer wirken, stehen unter einem Director; an den übrigen übernimmt die Leitung der erste Lehrer: „Wo es das örtliche Bedürfnis erheischt, hat die Gemeinde neben der einfachen Volksschule oder anstatt derselben mittlere und höhere Volksschulen zu errichten.

Mittlere Volksschulen sind unter entsprechender Classentheilung, Vermehrung der Unterrichtsstunden, nach Befinden auch Verlängerung der Schulzeit, so einzurichten, daſs ihre Zöglinge in Bezug auf alle Lehrfächer eine nach Inhalt und Umfang das Ziel der einfachen Volksschule überragende Bildung erreichen. Höhere Volksschulen erstrecken ihren Unterricht noch auf andere Lehrfächer und auf mindestens eine fremde Sprache. Ihr Lehrplan stuft sich nach wenigstens fünf Classen ab und die Schulzeit wird entsprechend verlängert. Mittlere und höhere Volksschulen, führen oft den Namen Bürgerschulen (bisweilen auch Selectenschulen) und stehen unter Leitung eines Directors. Die Schülerzahl einer Classe der mittleren Volksschule darf nicht über 50, die einer höheren Volksschule nicht über 40 steigen. „Eine Nöthigung zum Besuche solcher Schulen findet an Orten, wo eine einfache Volksschule besteht, nicht statt. Ist keine einfache Volksschule vorhanden, so haben die Kinder ihrer Schulpflicht nach Wahl der Erziehungspflichtigen in der mittleren oder höheren Volksschule zu genügen." — Der Unterricht in der Fortbildungsschule wird in wöchentlich wenigstens 2 Stunden am Sonntage oder am Abend eines Wochentags ertheilt. Der Schulvorstand kann ihn auf 6 wöchentliche Stunden ausdehnen, und es kann eine Vereinigung derartiger Fortbildungsschulen mit einer gewerblichen, landwirthschaftlichen oder handelswissenschaftlichen Fortbildungsschule stattfinden. Die Lehrer sind, außer ihren 32 Pflichtstunden noch bis zu 6 Stunden wöchentlich an den Fortbildungsschulen verpflichtet, doch darf die Vergütung nicht unter 36 Mark jährlich für eine wöchentliche Stunde betragen.

Die oberste Unterrichtsbehörde ist das Ministerium des Cultus und öffentlichen Unterrichts. In sein Ressort gehört unter anderen die Einrichtung der Staatsseminare und die Anstellung der Directoren und Lehrer an denselben; die Anstellung der Bezirksschulinspectoren, die Ernennung der Mitglieder der Prüfungscommission; die Entschließung über die Emeritierung von Lehrern und die Feststellung ihres Ruhegehaltes; die Genehmigung zur Errichtung von Privatunterrichtsanstalten; die Aufstellung allgemeiner Lehrnormen und Lehrpläne und die Bezeichnung der zur Einführung geeigneten Lehrmittel und Lehrbücher, sowie die Veranstaltung von Revisionen der Volksschulen. — Die ihm zunächst untergeordnete Schulbehörde ist die Bezirksschulinspection, bestehend in den Städten Dresden, Leipzig und Chemnitz aus dem Stadtrathe und dem Bezirksschulinspector, anderwärts aus dem Verwaltungsbeamten des Bezirkes (Amtshauptmann) und dem Bezirksschulinspector. Der Wirkungskreis dieser Behörde umfaſst hauptsächlich die

*) Vergl. A. Schunack, Tabelle.

Sorge für die Ausführung der das Volksschulwesen betreffenden Gesetze und Anordnungen, die Oberaufsicht über die Schulfonde, über Schulbauten, Beschaffenheit der Schullocalitäten und Schuleinrichtungen und die Bezüge der Lehrer; die Genehmigung der Anstellungsurkunden und der Localschulordnungen; die Prüfung der jährlichen Voranschläge über die Erfordernisse der Schulen, die Entscheidung in erster Instanz in Administrativstreitigkeiten. Die Obliegenheiten, welche dem Bezirksschulinspector allein zukommen, sind: 1. Periodische Visitation der Schulen seines Bezirkes. 2. Die Prüfung und Genehmigung der ihm von den Lehrern oder Directoren zu überreichenden Lehr- und Stundenpläne. 3. Die Sorge für die einstweilige Verwaltung erledigter Lehrerstellen, die Abhaltung von Amtsproben und die Ertheilung von Urlaub auf 4 Tage bis auf 4 Wochen. 4. Die Veranstaltung und Leitung der jährlich wenigstens einmal mit den Lehrern des Bezirkes abzuhaltenden Conferenzen. 5. Die Abfassung eines Jahresberichtes über den Befund der gehaltenen Schulrevisionen. Sämmtliche Bezirksschulinspectoren (28) treten alljährlich zu einer Conferenz zusammen, um über Maßregeln zur Hebung des Volksschulwesens, Einführung geeigneter Lehrmittel u. s. f. zu berathen. Einige anerkannte tüchtige und bewährte Lehrer sind zuzuziehen, und die Mitglieder der kirchlichen Oberbehörden, sowie des Landesmedicinalcollegiums sind dazu einzuladen. — Die Ortsschulbehörde heißt Schulvorstand respective Schulausschuss. Derselbe besteht aus einer Anzahl von auf 3 Jahre gewählten Mitgliedern der Gemeindevertretung (Schulvorstehern), aus dem Lehrer beziehentlich Director und dem Pfarrer. Zu den Befugnissen und Pflichten des Schulvorstandes gehört die Ausführung der Schulgesetze und Anordnungen der höheren Schulbehörden, soweit solche die Schulgemeinde betreffen; die Beschaffung der Schullocale, Schuleinrichtungen und Lehrerwohnungen, sowie die Aufsicht über die Schulgebäude nebst den dazu gehörigen Grundstücken; die Wahl und Einführung der nöthigen Lehrmittel und Lehrbücher unter Genehmigung des Bezirksschulinspectors; die Verwaltung des Vermögens der Schulgemeinde; die Aufstellung der jährlichen Voranschläge über die Erfordernisse der Schulen; die Beschlussfassung über die Beschaffung derselben; bei Besetzung erledigter Lehrerstellen die Wahl eines unter den drei vorgeschlagenen Bewerbern; die Unterstützung der Lehrer bei Ausübung ihres Berufes, insbesonders in der Ausübung der Disciplin und der Abstellung von Schulversäumnissen, die Beaufsichtigung des Verhaltens und der Leistungen der Lehrer im Amte, mit dem Rechte, denselben wegen Pflichtvernachlässigung Zurechtweisungen zu ertheilen; die Aufsicht über Kindergärten, Kinderbewahranstalten, Arbeitsschulen u. s. w.

Das erst neuestens durch die Seminarordnung vom 1. April 1877 geordnete Lehrerbildungswesen in Sachsen entspricht den weitest gehenden Anforderungen und hebt sich gegen die anderwärtig bestehenden Einrichtungen sehr vortheilhaft ab. Der Seminarcursus ist sechsjährig und umfaßt neben den gewöhnlichen Unterrichtsgegenständen auch die lateinische Sprache, Psychologie und Logik. Keine Classe soll in der Regel mehr als 25 Schüler zählen. Die Stundenzahl in einer Classe darf, ungerechnet den Unterricht in der Musik und Stenographie, nicht über 36 wöchentlich ansteigen. Abweichungen von dem von der Regierung festgestellten Lehrplane sind in Betreff der zu erreichenden Endziele gar nicht, in Betreff der Vertheilung des Lehrstoffes und der auf dessen Mittheilung zu verwendenden Stundenzahl nur mit Genehmigung des Ministeriums gestattet. Die Aufnahme von Zöglingen geschieht in der Regel mit deren 14., in keinem Falle vor vollendetem 13. Lebensjahre. Der Unterricht ist in sämmtlichen Seminarclassen frei. Unterstützungsbedürftigen Seminaristen werden Stipendien gewährt. Den Seminarzöglingen wird im Seminargebäude, soweit die vorhandenen Wohn- und Schlafräume reichen, freie Wohnung, Heizung und Beleuchtung gewährt. Wo die Räumlichkeiten nur theilweise ausreichen, haben zunächst nur die Zöglinge der 3.—6.

Die Volksschulen Sachsens.

Schulinspections-Bezirk	Zahl der Orte: mit Schule	Zahl der Orte: ohne Schule	Zahl der öffentlichen evangelischen Schulen: höhere	mittlere	einfache	überhaupt	Zahl der öffentl. röm.-kath. Schul.	Zahl der Vereins- u. Stifts-Schulen	Zahl der Privat-Schulen	Gesammtzahl der Volksschulen	Fortbildungsschulen: mit Volksschulen verbundene	selbständige	überhaupt	Schülerzahl sämmtl. Volksschulen: männliche	weibliche	zusammen	Schülerzahl der Fortbildungs-Schulen	Lehrkräfte überhaupt
1. Annaberg	42	5	1	2	50	53	1	—	—	54	42	—	42	7805	8091	15896	2494	176
2. Auerbach	51	56	—	6	52	58	—	—	—	58	53	—	53	6615	6759	13374	1940	140
3. Bautzen	72	237	2	5	73	80	6	—	2	88	75	2	77	—	—	16518	2334	198
4. Borna	83	95	—	5	81	86	—	—	1	87	78	1	79	5940	5921	11861	1817	162
5. Chemnitz I.	52	15	4	8	62	74	1	2	1	78	58	—	58	—	—	29616	3389	401
6. Chemnitz II.	77	11	—	1	86	87	—	—	—	87	83	—	83	13093	13422	26515	4232	232
7. Dippoldiswalde	67	44	—	1	66	67	—	—	1	68	67	1	68	—	—	9054	1529	103
8. Döbeln	91	139	—	10	92	102	—	1	2	105	80	—	80	8440	8630	17070	2713	231
9. Dresden I.	1	—	7	17	1	25	4	9	25	63	8	6	14	12027	13344	25371	3923	681
10. Dresden II.	110	82	—	5	112	117	—	—	13	130	107	1	108	13244	13531	26775	3261	344
11. Freiberg	71	24	—	2	86	88	1	—	—	89	74	1	75	9770	10169	19939	2919	217
12. Glauchau	53	38	—	5	57	62	—	—	—	62	55	—	55	11230	11716	22946	2905	258
13. Grimma	100	97	2	3	100	105	1	—	—	106	100	1	101	6891	6775	13666	2035	176
14. Großenhain	74	96	1	4	75	80	—	—	—	80	74	—	74	—	—	10590	1655	142
15. Kamenz	66	77	—	2	56	58	9	2	—	69	61	—	61	—	—	9746	1525	136
16. Leipzig I.	1	—	—	17	—	17	1	1	10	29	—	3	3	8558	9836	18394	2323	557
17. Leipzig II.	92	57	2	11	83	96	—	—	3	99	81	—	81	12428	12673	25101	2842	338
18. Löbau	56	69	—	1	63	64	—	—	2	66	62	—	62	—	—	14721	2332	158
19. Marienberg	44	16	—	2	49	51	—	1	—	52	46	—	46	5474	5535	11009	1650	108
20. Meißen	87	223	1	4	90	95	1	—	—	96	81	6	87	7335	7823	15158	2633	194
21. Oelsnitz	61	59	—	4	58	62	—	—	1	63	58	—	58	4580	4680	9260	1406	117
22. Oschatz	64	115	—	4	61	65	1	—	—	66	61	—	61	4265	4361	8626	1272	120
23. Pirna	108	91	1	5	110	116	1	2	1	120	110	1	111	—	—	18035	2673	224
24. Plauen	63	79	1	2	66	69	—	—	2	71	62	5	67	9144	9404	18548	3371	225
25. Rochlitz	77	84	—	4	79	83	—	—	2	85	77	—	77	7759	8040	15799	2682	186
26. Schwarzenberg	54	21	—	5	58	63	—	—	—	63	53	—	53	8071	8448	16519	2658	164
27. Zittau	51	31	1	2	55	58	10	—	3	71	44	9	53	6612	7075	13687	1983	164
28. Zwickau	84	56	2	4	90	96	1	—	1	98	82	3	85	17053	17710	34763	4619	395
Hierüber:																		
a) Böhmisch-Bodenbach (evang.-luth. Beamtengemeinde)	1	—	—	—	1	1	—	—	—	1	—	—	—	—	—	91	—	—
b) Voitersreuth in Böhm. (desgl.)	1		—	—	1	1	—	—	—	1	—	—	—	—	—	32	—	—
	1857	1917	25	141	1913	2079	38	18	70	2205	1832	40	1872	186331*	193913*	488680	71114	6551

Classe darauf Anspruch. Zöglinge, deren Eltern im Seminarorte wohnen, sowie solche, denen nach dem Ermessen des Seminardirectors geeignete Wohnung außerhalb des Seminares beschafft wird, können außerhalb desselben wohnen. Beim Austritt aus dem Seminare ist die Schulamtscandidatenprüfung abzulegen, welche zur Anstellung als Hilfslehrer befähigt; die definitive Anstellung als Lehrer kann erst nach mindestens 2 Jahren durch das Ablegen der Wahlfähigkeitsprüfung erworben werden. Die Anstellung der Lehrer erfolgt durch den Schulvorstand, welcher mit den Bewerbern eine Probe im Schulorte gegen Vergütung der Reisekosten veranstalten kann. — Die Gehaltsverhältnisse der Lehrer sind durch das Gesetz vom 9. April 1872 geregelt worden. Das Gesammteinkommen eines ständigen Lehrers oder einer Lehrerin darf nicht unter 840 Mk. jährlich, in Orten von mehr als 10.000 Einwohnern nicht unter 900 Mk. jährlich betragen. Die freie Wohnung oder das Äquivalent hierfür ist in dieses Einkommen nicht einzurechnen, das Einkommen von einem Kirchendienste nur soweit, als es die Summe von 600 Mk. übersteigt. — Jedem Hilfslehrer ist außer freier Wohnung und Heizung ein baarer Gehalt von mindestens 540 Mk. jährlich auszusetzen. Außerdem gibt es noch fünf eigenthümlich abgestufte und von dem Standorte der Schule abhängige Dienstalterzulagen. Auch die Pensionsansprüche der Lehrer und Lehrerwitwen sind durch besondere Gesetze im Geiste der Billigkeit und des Wohlwollens geregelt.

Statistisches. In Sachsen gibt es gegenwärtig nach der Aufnahme von 1881 2205 öffentliche Volksschulen, von denen 25 höhere, 141 mittlere und 1913 einfache sind. An diesen Schulen wirken 6551 Lehrkräfte, darunter 335 weibliche. Die näheren Verhältnisse sind aus der nebenstehenden Tabelle ersichtlich.

In einem Jahre entstehen 200 neue Schulhäuser neben 60 Um- und Zubauten. Die Lehrergehalte gehen von 840—3600 M. bei ständigen und von 700—1650 bei nicht ständigen Lehrern; die Directoren beziehen 1800—4650 Mk. Außerdem hat Sachsen neben einer Universität in Leipzig und einem polytechnischen Institute zu Dresden 13 Gymnasien, 12 Realschulen 1. Ordnung und 20 (städtische) Realschulen 2. Ordnung, 19 Lehrerseminare, welche sämmtlich Internate sind. Die Verbreitung der letztern ist aus der vornestehenden Karte ersichtlich. Die Durchschnittszahl der Schüler einer Classe beziffert sich an Gymnasien auf 27, an der Realschule auf 23, am Lehrerseminar auf 22 Schüler. An Fach- und Specialschulen besitzt Sachsen 5 Baugewerksschulen, 5 Handelsschulen, 1 Gewerbsschule (Chemnitz) 2 technische Schulen (Frankenberg und Mittweida), 1 Forstakademie (Tharandt), 1 Bergakademie (Freiberg) und 2 Bergschulen (Freiberg und Zwickau). Der Gesammtaufwand für das öffentliche Schulwesen betrug 14 Millionen Mark.

Literatur: Jul. Beeger, Die Lehrerbesoldungen in Sachsen. Leipzig, 1874. — A. Schunack, Vergleichende Übersicht über die derzeitige Organisation der seit dem Volksschulgesetz vom 26. April 1873 bestehenden einfachen, mittleren und höheren Volksschule. Mit 6 Tabellen. Zwickau, 1878. — Osc. Emil Walter, Das königliche sächsische Volksschulrecht. Gesetz, das Volksschulwesen betreff. vom 26. April 1873. Dresden, 1877. — Lehr- und Stundenpläne für die einfache Volksschule v. E. Eckardt, Leipzig. 1877. — A. Grüllich, Beitrag zur Methodik der Volksschule, in Berücksichtigung der seit Einführung des neuen Volksschulgesetzes gemachten Erfahrungen mit speciellen Lehr- und Lectionsplänen für 3- bis 6-classige Schulen. Meißen. 1877. — Handbuch der Schulstatistik für das Königreich Sachsen von Jul. Jüchtzer. 12. Ausgabe. Dresden. 1882. — Gesetz über Gymnasien, Realschulen und Seminare. vom 22. August 1876. 3 Bdchen. Dresden.

Sächsische Herzogthümer. An der Spitze derselben steht das Herzogthum Sachsen-Koburg-Gotha, dessen Schulwesen bis ins 13. Jahrhundert hinauf reicht, allerdings waren es nicht eigentliche Volksschulen, sondern klösterliche Lateinschulen. Im Jahre 1626 erhielt Gotha seine erste evangelische Kirchenordnung, welche auch als Grund-

lage des Schulwesens angesehen werden kann. Die Anregung, welche Herzog *Ernst der Fromme* (1640—1675) durch seinen *Schulmethodus* dem Schulwesen nicht bloß seines Landes, sondern der ganzen damaligen Zeit gab, gehört der Geschichte der Volksschule (s. d.) an. Unter seinen Nachfolgern ragt Ernst II. hervor, welcher G. G. *Salzmann* (s. d.), den Begründer der Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal, ins Land berief und 1780 das *Lehrerseminar in Gotha* gründete. Die gegenwärtige Organisation des Gotha'schen Schulwesens beruht auf dem revidierten Schulgesetze vom 26. Juni 1872 (ursprünglich veröffentlicht im Jahre 1863). Dasselbe ordnet die allgemeine achtjährige Schulpflichtigkeit an und setzt die Maximalzahl der Schüler einer Classe auf 80 fest. Die Volksschule soll die Kinder zum bewussten sittlichen Handeln erziehen und die geistigen Kräfte derselben gleichmäßig entwickeln. Jede Gemeinde muss eine Volksschule und, wenn es das Bedürfnis erfordert, deren mehrere haben. Jede Schule steht zunächst unter der Aufsicht und Verwaltung eines *Schulvorstandes*. Dieser besteht aus dem Ortsschultheißen (Bürgermeister), einem oder mehreren Ortsgeistlichen und dem oder den Ortsschullehrern und aus so viel Schulpflegern, als Schullehrer im Schulvorstande sitzen. Die staatliche *Aufsicht* über die Volksschulen wird durch Schulinspectoren geleitet, diese werden von der Staatsregierung ernannt und es müssen dieselben praktisch geübte Schulmänner sein. Der Staat sorgt für die Ausbildung der Schullehrer durch Seminare. Die Neueintretenden haben in einer besonderen Aufnahmsprüfung nachzuweisen, daß sie außer musikalischer Vorbildung im Wesentlichen die Reife für die Prima einer Realschule II. Ordnung besitzen. Im Seminar wird außer den Unterrichtsgegenständen jener Anstalten noch Pädagogik und Geschichte derselben, Anthropologie und Psychologie, Literaturgeschichte und Musik gelehrt. Erst 1846 bekam das Seminar, welches man bis dahin vernachlässigt hatte, ein besseres Local. 1863 wurde *Karl Schmid* die Generalinspection des Volksschulwesens und das Seminardirectorat anvertraut. Leider wurde dieser geniale Mann schon ein Jahr später, 1864, durch den Tod abgerufen. An seine Stelle trat nun *Friedrich Dittes*, aber auch dieser verblieb daselbst nur kurze Zeit, da er bald darauf die Leitung des Pädagogiums in Wien übernahm. *Paul Möbius* folgte 1869 auf Dittes und *Karl Kehr* wurde unter ihm Seminarführer. Dieser, ein verdienstvoller, tüchtiger Schulmann, trat 1873 durch Schneider in preußische Schuldienste berufen, die Leitung des Seminars zu Halberstadt an. — Ein besonderer Fortschritt der Gothaischen Gesetzgebung ist die vollständige *Trennung des Religionsunterrichtes in einen auf biblischer Grundlage ruhenden allgemein-christlichen und confessionellen Theil*, welcher letztere von der Volksschule ganz ausgeschlossen und dem Confirmationsunterrichte zugewiesen wird. Für den allgemein-christlichen Theil hat der berühmte Kirchenhistoriker *Karl Schwarz* in einem passenden Schriftchen die erforderliche Grundlage geschaffen. — Gemeinden, welche fünf Jahre keine Staatsunterstützung zu Schulzwecken erhielten, haben das Recht, die Lehrer selbst zu wählen, sonst kommt dasselbe dem Staate zu; bei Patronatsstellen bleibt das Wahlrecht dem Patron. Das Gehalt der unwiderruflich angestellten Lehrer beträgt von 690 Mk. bis zu 1650 Mk. Die Pension beträgt in den ersten 10 Jahren 40% des Gehaltes und jedes folgende Jahr kommt $1\frac{1}{2}$% hinzu, so dass die Pension nach 50 Jahren dem zuletzt bezogenen Gehalte gleich wird. —

Sächsisches Großherzogthum Weimar-Eisenach. Das Schulwesen dieses fortschrittfreundlichen Landes, wo ein Enkel *Herder's*, Geh. Rath Dr. Stichling, an der Spitze des Cultusministeriums steht, ist durch das Gesetz vom Jahre 1874 geregelt, welches in seinen hauptsächlichsten Bestimmungen mit dem österreichischen Volksschulgesetze vom Jahre 1869 übereinstimmt. Wir entnehmen demselben folgende Bestimmungen: Der Unterricht soll das Fassungsvermögen der Kinder nicht übersteigen,

die Schulzucht den väterlichen Charakter nicht verläugnen. — Jedes Kind hat acht Jahre lang die Volksschule zu besuchen. — Die Gesammtdauer der Ferien eines Jahres beträgt 10 Wochen. — Zur Theilnahme am Religionsunterricht sind die Kinder nur dann verpflichtet, wenn derselbe in ihrer Confession ertheilt wird. — Die Zahl der von einem Lehrer zu unterrichtenden Kinder darf in der Regel 80 nicht übersteigen. — Die Ertheilung von Privat-Unterricht, die Führung der Kirchen- und Gemeinde-Rechnungen und die Besorgung der Gemeindeschreiberei ist dem Lehrer insoweit gestattet, als dies ohne Nachtheil für seinen Schuldienst geschehen kann. — Der obersten Schulbehörde bleibt vorbehalten, Lehrern Localzulagen zu bewilligen. — Die einzelne Ortsschule wird in ihren rechtlichen Beziehungen durch den Schulvorstand vertreten, der zugleich die unterste Schulbehörde ist. — Das ihm zunächst übergeordnete Organ des Staates zur Beaufsichtigung des Schulwesens ist 1. der Schulinspector als technischer Beamter für die Beaufsichtigung der Lehrer. 2. Das Schulamt, welches aus dem betreffenden Bezirks-Director und dem zuständigen Schulinspector gebildet wird und die Aufsicht über die äußeren Schulangelegenheiten führt. — In jeder Volksschule, sie mag ein- oder mehrclassig sein, sind drei Altersstufen zu unterscheiden: Die Unterstufe mit den Kindern der ersten zwei Schuljahre, die Mittelstufe mit denen der drei folgenden, und die Oberstufe mit den Kindern der drei letzten Schuljahre. — Überdies bestehen auch Fortbildungsschulen, welche die Knaben in den erlangten Kenntnissen befestigen, und in den Kenntnissen und Fertigkeiten, die für das bürgerliche Leben vonnöthen sind, ausbilden sollen. Eine solche Fortbildungsschule besteht in jedem Bezirke und es sind die aus der Volksschule entlassenen Knaben verpflichtet, sie zwei Jahre lang zu besuchen, wenn sie nicht eine andere höhere Schule frequentieren. Der Schulvorstand kann von dieser Verpflichtung ausnahmsweise dispensieren. Der Unterricht wird, mindestens während der Wintermonate, wöchentlich zweimal ertheilt. — Das Diensteinkommen der Lehrer steigt den Verhältnissen entsprechend von 850 bis 2350 Mark. — Das Großherzogthum besitzt zwei Seminare, eins zu Weimar und eins zu Eisenach. Lehrgegenstände derselben sind: Religion, Psychologie und Pädagogik, deutsche Sprache und Literatur, Mathematik, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Obstbaumzucht und Landwirthschaft, Schönschreiben, Zeichnen, Turnen, Musik, Taubstummen- und Blindenunterricht.

Das Herzogthum Meiningen hat die erste durchgreifende Förderung seines Volksschulwesens in neuerer Zeit dem Oberconsistorialrathe Dr. Ludwig Nonne, einem Schüler Pestalozzi's zu verdanken. Nonnes unmittelbarer Einfluss auf das Meininger Schulwesen dauerte bis 1836. In diesem Jahre trat derselbe von der Leitung des Seminars, welches einen eignen Director erhielt, zurück und bald nachher wurde auch das Referat für Schulsachen im herzoglichen Consistorium einem für dasselbe angestellten Schulrathe übertragen. Als Seminar-Directoren wirkten seitdem Kern (1836—1851) und Schlaikier, als Schulräthe Dr. Kießling, Dr. Peter und seit 1853 Dr. Weidemann. Die Volksschulen Meiningens sind auf 284 Schulorte vertheilt, und es unterrichten an ihnen 530 ordentliche Lehrer und 10 Lehrerinnen. Die Lehrer erhalten ihre Ausbildung auf dem Seminar in Hildburghausen. Die neue Seminarordnung vom 8. Mai 1877 enthält die Hausordnung, nach welcher die Mehrzahl der Seminaristen im Anstaltsgebäude zu wohnen hat, das Externat indes nicht ganz ausgeschlossen ist, und regelt den Unterricht. Der Lehrcursus ist 4jährig und wird in vier übereinander stehenden Classen absolviert. Er erstreckt sich auf Religion, deutsche Sprache und Literatur, Rechnen, Raumlehre, Erdkunde, Geschichte, Naturgeschichte, Physik und Chemie, Erziehungs- und Unterrichtslehre, Schreiben, Zeichnen, Singen, Orgelspiel, Violinspiel, Generalbass, Turnen und Schwimmen. Die Aufnahme in die 4. Classe setzt ein Lebensalter von 16 Jahren und die einer Mittelschule

entsprechenden Kenntnisse, sowie Übung im Klavier- und Violinspiel voraus. Die Zahl der Seminaristen beträgt durchschnittlich 130. Für Ausbildung von Lehrerinnen besteht ein Lehrerinnen-Seminar in der Stadt Meiningen mit 3jährigem Cursus. — Die Gesammt-Verfassung des Meiningischen Volksschulwesens beruht auf den Gesetzen vom 23. Februar und 23. März 1875, das erste ordnet die Besoldungsverhältnisse der Lehrer, das andere die sonstigen Schulverhältnisse. Die Minimalbesoldung eines provisorisch angestellten Lehrers beträgt 600 M. die eines definitiv angestellten Lehrers 675 M; letztere steigt mit den Jahren bis auf 1500 M. excl. Miethentschädigung und eventuell Ersatz für Naturallieferung an Korn und Holz. Lehrer, welche ein ordentliches Lehramt noch nicht volle 10 Jahre verwaltet haben, erhalten wenn sie unverschuldeter Weise dienstunfähig werden, 60 Procent ihres designationsmäßigen Diensteinkommens als Pension; nach zurückgelegtem 10. Dienstjahre steigt der Ruhegehalt mit jedem neu begonnenen Jahre um $1^1/_3$ Procent, so daß er nach 40 Dienstjahren dem vollen Dienstgehalte gleichkommt. Die Pension der Lehrerwitwen beträgt nur 120—180 M. Der Schulbesuch ist 8jährig (vom 6. bis zum 14. Lebensjahr) für alle Kinder, die sich dauernd im Herzogthum aufhalten. Die Zahl der von einem Lehrer gleichzeitig zu unterrichtenden Kinder soll 60 nicht übersteigen; es wird dieser Vorschrift aber nur im Durchschnitt genügt, indem für die ca. 32000 Schulkinder des Landes, wie oben bemerkt, 540 Lehrer und Lehrerinnen vorhanden sind, einige Lehrer aber mehr, andere weniger als 60 Kinder zu unterrichten haben. Die Anstellung der Lehrer erfolgt durch die Oberschulbehörde; es haben indes die Gemeinderäthe der größeren Städte ein Präsentationsrecht, und die übrigen Gemeinden müssen vor der definitiven Anstellung befragt werden, ob sie Einwendungen gegen die Anstellung des von der Oberschulbehörde Designirten vorzubringen haben. Solche Einwendungen hat die Behörde zu prüfen und nur, wenn sie dieselben nicht für begründet erachtet, unter Angabe der Gründe zurückzuweisen. Die Localaufsicht über die Schule führt der Schulvorstand, zu welchem immer der Ortsvorsteher und der Lehrer oder der erste Lehrer des Orts von amtswegen, durch Wahl aber mehrere Gemeindemitglieder und an den meisten Orten, doch nicht überall, der Pfarrer gehören. Der Ortsschulvorstand wählt aus seiner Mitte einen Ortsschulaufseher, der insbesondere die äußeren Angelegenheiten der Schule zu überwachen und zu fördern hat. Die staatliche Beaufsichtigung des Schulwesens liegt zunächst den vier herzoglichen Kreisschulämtern ob, deren jedes aus einem Landrathe und einem Kreisschulinspector gebildet wird. Kreisschulinspectoren gibt es zur Zeit drei, von denen einer zwei Kreisschulämtern zugehört. Die Anstellung eines vierten steht bevor. Die Oberschulbehörde des Herzogthums ist die Ministerialabtheilung für Kirchen- und Schulsachen, bei welcher dem Schulrath das Referat für das gesammte Schulwesen zusteht. — An höheren allgemeinen Schulanstalten hat das Herzogthum Sachsen-Meiningen, abgesehen von den Seminarien, zwei Gymnasien (in Meiningen und in Hildburghausen), zwei Realschulen 1. Ordn. (in Meiningen und in Saalfeld) und eine höhere Bürgerschule in Sonneberg.

Das Herzogthum Altenburg erstreckt den Volksschulunterricht auf Religion, deutsche Sprache, Rechnen, Geographie, Geschichte, Naturbeschreibung, Naturkunde, Zeichnen und Gesang. 1877 erschien daselbst eine Verordnung über die innere Einrichtung der Volksschulen, nach welcher sich jede Schule in 3 Abtheilungen gliedert: 1. Kinder, welche das Lesen lernen, 2. welche es üben, und 3. welche eine ausreichende Lesefertigkeit erlangt haben. Die Bestimmung, nach welcher in der Schule mit einem Lehrer alle Kinder zugleich unterrichtet werden sollen, hat nicht allgemeinen Beifall gefunden. Nur wo die Zahl der Kinder über 80 steigt, ist die Halbtagsschule beizubehalten. Die 32 wöchentlichen Unterrichtsstunden, zu denen jeder Lehrer verpflichtet ist, werden wieder in 42 Unterrichtsstunden vertheilt, deren jede 45 Minuten umfaßt, von denen 54 auf die

erste, 18 auf die zweite Abtheilung kommen. Für die Ausbildung der Lehrer sorgt das Seminar in Altenburg. Im Seminar wird außer den Unterrichtsfächern der Volksschule noch Anthropologie, Psychologie und Pädagogik vom Standpunkte des Christenthums, Geschichte der Pädagogik, Gartenarbeit und Turnen gelehrt. Die Abgangsprüfung berechtigt zur provisorischen, die zweite Prüfung nach zwei Jahren zur definitiven Anstellung. Das Gesetz vom Jahre 1862 regelt die Besoldungen der Lehrer auf mindestens 780, 690 oder 600 Mk., wozu die verschiedenen Accidentien kommen. Die Pension der Lehrer bewegt sich zwischen $^1/_2$ und $^1/_3$ des Gehaltes. Seit 1834 sind die Lehrer Mitglieder der allgemeinen Staatsdiener-Witwensocietät. Die Schulpflichtigkeit ist am Anfang dieses Jahrhunderts strenger durchgeführt worden und dauert vom 6. bis zum 14. Lebensjahre.

Sailer Johann Michael, (1751—1832) zu Aresing in Baiern, als Sohn eines Schuhmachers geboren, Jesuit und nachmaliger Bischof zu Regensburg, gehört zu den Erziehungstheoretikern. Er war eine milde Johannesnatur und wird wegen seines sanften Wesens nicht selten „der deutsche Fenelon" genannt. Im Jahre 1770 trat er als Novize zu Landsberg in die „Gesellschaft Jesu" ein und nach einem vierjährigen Studium in Ingolstadt wurde er 1780 zum zweiten Professor der dogmatischen Theologie dorthin berufen und bekleidete später einen Lehrstuhl an der bischöflichen Universität zu Dillingen. Hier fand er viele Freunde wie z. B. den Jugendschriftsteller Christoph Schmid, aber auch hartnäckige Gegner, die ihn der Ketzerei anklagten und seine Entlassung bewirkten. Nachdem er fünf Jahre amtslos war, wurde ihm neuerdings die Professur in Ingolstadt übertragen. Er starb 1832 als Bischof zu Regensburg. Unter seinen Schriften, welche alle den tiefen Denker und tüchtigen Pädagogen verrathen, ist die wichtigste: „Über Erziehung für Erzieher, oder Pädagogik." Erziehung," sagt er in dieser Schrift, „ist mir jene Entwickelung und Fortbildung der menschlichen Kräfte, die a) sich die Natur allein nicht selber geben kann, die deshalb eine zweite Hand mit Absicht unternimmt, die b) sowohl den Anlagen als der Bestimmung der Menschennatur angepaßt ist, die c) irgend ein Menschenindividuum in den Stand setzt, sein Selbstführer durch das Leben zu werden, und die d) so lange anhält, bis es sein Selbstführer werden kann. — Die Idee des Erziehers kann nicht realisiert werden außer a) nach den mancherlei Entwickelungsstufen der menschlichen Natur, und b) durch mancherlei Einflüsse des Erziehers; und soll realisiert werden c) sowohl nach den Naturverschiedenheiten des Geschlechtes, als d) nach den durch Convention festgesetzten Unterschieden des Standpunktes, den der Zögling in der Welt einnehmen wird. Insofern der Erzieher die Entwickelungsstufen der Natur beachten muss, theilt sich die Erziehung in die körperliche, in die intellectuelle und in die religiös-moralische. Die geistige Sphäre theilt sich

in drei andere, in die Sphäre der Erkenntnis, der Sittlichkeit und der Religion." Als Hauptzweck aller Erziehung erscheint ihm das Nachbilden des Göttlichen im Menschen zur Verherrlichung des Urbildes; er sagt darüber: „Es ist nicht genug, den Menschen zu disciplinieren, zu cultiviren, zu civilisieren, zu moralisieren, er muss auch (wenn ich einen fremden Ausdruck in unsere Sprache einführen und ihm einen neuen Sinn geben darf) divinisiert, das heißt hier: zum göttlichen Leben gebildet werden, wenn ihm anders das höchste Leben nicht fehlen soll." Über Landschulen und Schullehrer sagt er: „Wenn den einzelnen deutschen Schulen (besonders auf dem Lande) nachgeholfen werden soll: so muss vor allem a) jede größere Dorfgemeinde ihre Schule, b) jede Schule ein eigenes Haus, c) jedes Schulhaus einen eigenen Lehrer, d) jeder Lehrer Frömmigkeit und Tugend als Mensch, Lehrfähigkeit und Lehreifer als Schulmann, hinreichende Besoldung als ein Wesen, das nicht von der Luft leben kann, haben. Man darf nicht darüber spotten, dass mancher Schullehrer zugleich Meßner, Cantor, Organist, Chorregent, Todtengräber, Hochzeitlader, Conto- und Briefschreiber für die Gemeinde sei, und nebenbei noch seine Wiese mähen, sein Korn dreschen, und wenn das Weib in den Wochen ist, auch noch sein Koch und alles in dem Hause sein müsse. Hier muss nicht gespottet, hier muss geholfen werden." Sailer gieng in seinen Schulreformen von allgemeinen Gesichtspunkten aus, er war ein Theoretiker, der sich mit seinen Ausführungen an die Gebildeten besonders an die Geistlichen wandte. Er ist wie Overberg Freund der Katechese und hält sie für wertvoll, weil die Kinder dabei die religiösen Wahrheiten nicht aus dem Munde des Lehrers, als vielmehr aus sich selbst herausnehmen lernen. König Ludwig I. von Baiern verherrlichte das Andenken dieses für die Schulverbesserung eifrigen Mannes durch ein Denkmal in Regensburg.

Literatur: Georg Aichinger, J. M. Sailer, ein biographischer Versuch, Freiburg im Br. 1865. — J. M. Sailer, Über Erziehung für Erzieher. Sulzbach. 1830. — J. M. Sailer's sämmtliche Werke. Herausg. Widmer. 40 Bde. Sulzbach. 1830—1842. — F. W. Bademann, J. M. Sailer, Gotha. 1856. — J. A. Meßmer, J. M. Sailer, Mannheim. 1876.

Salzmann. Christian, Gotthilf Salzmann, einer der bedeutendsten Pädagogen aus der Schule der Philanthropisten, der Gründer der Schnepfenthaler Erziehungsanstalt, wurde am 1. Juni des Jahres 1744 zu Sömmerda, einem Städtchen bei Erfurt geboren, wo sein Vater Prediger war. Auch er widmete sich dem geistlichen Stande und wurde 24 Jahre alt Pfarrer in Rohrborn und 1781 in Erfurt. Im selben Jahre erhielt er von Basedow den Ruf zum Lehrer am Philanthropin in Dessau und versah daselbst die Stelle eines Religionslehrers und Liturgen. Obgleich er hier mit gleichgesinnten Pädagogen nach philanthropischen Grundsätzen zusammenwirkte, fand er sich doch nicht ganz befriedigt und verließ 1784 Dessau, um auf dem von ihm angekauften Gute Schnepfenthal bei Waltershausen im Gothaischen eine eigene Erziehungsanstalt zu gründen, zu welchem Unternehmen ihm der Herzog von Gotha eine Unterstützung von 4000 Thalern schenkte. Während er sich schon vorher (1780) vorzüglich durch sein „Krebsbüchlein" einen pädagogischen Ruf erworben hatte, gewann er jetzt für sich und sein Institut durch sein „moralisches Elementarbuch" und durch seinen 1797 herausgegebenen „Himmel auf Erden" die Aufmerksamkeit der Eltern und Erzieher, so dass er bald Zöglinge aus ganz Deutschland, England, der Schweiz, Portugal und den skandinavischen Reichen in seiner Erziehungsanstalt hatte. Im Jahre 1803 zählte seine Anstalt 61 Zöglinge, welche Anzahl erst seit den napoleonischen Kriegen (1809) sank, weil von jetzt an der Geist Pestalozzis die allgemeine Aufmerksamkeit an sich fesselte und die durch den Krieg bedingte Verarmung vieler Eltern das hohe Kostgeld nicht erschwingen konnte; in diesem Jahre hatte die Anstalt blos 36 Zöglinge. Salzmann starb am 31. October des Jahres 1811, seine Anstalt nimmt aber noch jetzt eine geachtete Stellung unter ähnlichen Instituten ein.

Salzmann verband mit seinen philanthropinischen Gesinnungen eine seltene Gediegenheit und Gründlichkeit der Bildung; er erkannte die Vorurtheile und Schäden in der damaligen Erziehung nicht weniger, als die Einseitigkeit und Mängel der Reformbestrebungen seiner Zeit und war als Jugend- und Volksschriftsteller bestrebt jene in offener, bisweilen ironischer, aber immer durchsichtiger und gewinnender Weise bloßzulegen, diese dagegen als praktischer Erzieher mehr oder minder glücklich zu vermeiden. In seiner im Jahre 1784 erschienenen Schrift: „Noch etwas über Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt“ entwirft er seinen vollständigen Erziehungsplan. Wie schon der Titel erkennen läßt, zerfällt die Schrift in zwei Theile. Im ersten Theile: „Etwas über Erziehung“, führt Salzmann fünf Hauptmängel an, an welchen die Erziehung noch leide und welche einer raschen Abstellung bedürften. Als ersten Hauptmangel führt er die Vernachlässigung der körperlichen Erziehung an. Von der Ansicht ausgehend, daß nur in einem gesunden Körper eine gesunde Seele wohnen könne und daß jeder zu einem geschickten Gebrauche seiner Glieder und Kräfte angeleitet werden müsse, legt er ein warmes Wort für alle Arten körperlicher Übungen, nicht bloß des Turnens, sondern auch der Handarbeiten ein und will sie nicht bloß zum Zeitvertreib und als Spielerei, sondern planmäßig betrieben wissen. Es soll den Kindern auch Anleitung gegeben werden, ihre Gesundheit zu erhalten und in Krankheitsfällen auf eine vernünftige Weise wieder herzustellen. Einen zweiten Mangel der Erziehung erblickt er darin, daß man die Jugend zu wenig mit der Natur bekannt mache und setzt in sehr treffender Weise die verkehrte Art und Weise, Naturgeschichte zu treiben, auseinander. Als dritten Hauptmangel bezeichnet er, daß der ganze Unterricht dahin abziele, die Aufmerksamkeit der Kinder von dem Gegenwärtigen abzuziehen und auf das Abwesende zu lenken. An der üblichen Art und Weise, die Religion, die Geschichte, die Geographie, ja selbst die Naturgeschichte zu lehren, zeigt er, wie man die Kinder, statt sie zunächst mit ihrer Umgebung genau bekannt und vertraut zu machen — also Heimatskunde zu pflegen — immer nur hinausführe in die Ferne und Fremde und sie dadurch zur Unaufmerksamkeit auf das Nächstliegende, zur Unzufriedenheit mit dem Gegenwärtigen, zur Überschätzung des Ausländischen, zur blinden Anhänglichkeit an das Alte und dergleichen gewöhne und erziehe. Bei der Besprechung des vierten Hauptmangels der Erziehung, daß nämlich die Kinder beim Lernen mehr fremde als eigene Kräfte gebrauchten, legt er besonders Nachdruck darauf, daß der Lehrer weniger gebe und mittheile, weniger vorurtheile und vormache, daß er vielmehr die Kinder zum eigenen Beobachten und Denken, überhaupt zur Selbstthätigkeit anhalte und zur Selbständigkeit erziehe. Der fünfte Punkt behandelt die unmittelbare Belohnung der jugendlichen Arbeit und

weist auf die Anreizung der kindlichen Thätigkeit durch Gewährung kleiner Vortheile, Auszeichnungen &c. hin. Anhangsweise bespricht er noch kurz die gewöhnliche Anlegung der Erziehungsanstalten in Städten, wodurch die Zöglinge so sehr von dem Umgange mit der Natur abgeschnitten und nicht weniger sittlichen Gefahren ausgesetzt würden, sowie die in der Regel fehlende Gelegenheit zu kleinen Reisen, welche für die Zöglinge von so vielfachem Nutzen seien. Der zweite Theil der Schrift: „Ankündigung einer neuen Erziehungsanstalt“ enthält die Entstehungsgeschichte seiner Erziehungsanstalt, worauf dann klargelegt wird, durch welche Einrichtungen er in derselben die oben gerügten Mängel abstellen werde. Dann skizziert er seinen Erziehungsplan u. zw. folgendermaßen: A) Die Vortheile, die die Anstalt den ihr anvertrauten Zöglingen bringen wird, sind folgende: 1. Ein Körper, der α) Ungemach ertragen und Mühe aushalten kann, β) alle seine Muskeln in seiner Gewalt hat, und dessen Kräfte durch Übung ausgebildet sind, γ) die Geschicklichkeit besitzt, im Nothfalle seine nothwendigsten Bedürfnisse sich selbst zu verschaffen. 2. Ein Verstand, der α) über die Dinge der Welt, besonders über ihr Verhältnis zur menschlichen Glückseligkeit richtig urtheilt und von den Vorurtheilen frei ist, die den Verstand der gewöhnlichen Menschen verwirren; β) der vorzüglich die Kunst begriffen hat, den Körper vor Krankheit und die Seele vor Unmuth zu bewahren. 3. Ein Gedächtnis, das geübt und mit so vielen Kenntnissen versehen ist, als ein Mensch bedarf, um sich durch eigene Bemühung in demjenigen Fache, welches er zu bearbeiten vorzügliche Neigung hat, weiter zu helfen. Dahin rechne ich: α) Die Kenntnis der Natur, nicht bloß Namenkenntnis, sondern Kenntnis der Kräfte, der Eigenschaften und des Nutzens der Dinge, die um uns sind; β) Kenntnis dessen, was die Menschen thun und gethan haben. Dahin gehört Kenntnis der Kunst, der Staatsverfassung und der Geschichte; γ) Kenntnis der Sprachen, vorzüglich der deutschen, lateinischen und französischen. 4. Eine Einbildungskraft, die lebhaft, aber doch der Aufsicht des Verstandes unterworfen ist. 5) Eine Gesinnung, die α) gegen alles Unrecht, gegen alle Niederträchtigkeit einen innigen Abscheu hat; β) die möglichste Ausbildung der Kräfte, das Wohlthun und Erfüllung der Pflicht für ihr höchstes Vergnügen hält. — B. Das Hauptbuch, was hiebei zugrunde gelegt wird, ist die Natur. Durch Betrachtung und Bearbeitung derselben lassen wir unsere Zöglinge Begriffe sammeln und ihre Kräfte üben. Was sie durch eigenes Gefühl können kennen lernen, soll ihnen nicht durch Beschreibung bekannt gemacht, und nur dann soll zu Bildern und Büchern Zuflucht genommen werden, wenn es darauf ankommt, ihnen Begriffe von Sachen beizubringen, die sie durch eigene Erfahrung kennen zu lernen, keine Gelegenheit haben. — C. Die Art, wie wir unseren Zöglingen diese Eigenschaften zu verschaffen suchen. 1. Überhaupt. Wir suchen ihnen durch allerhand, auf Seelenkenntnis gegründete Mittel, die Begierde stets lebhaft zu erhalten, sich diejenigen Eigenschaften, die wir ihnen beigebracht wissen wollen, durch eigene Bemühung zu erwerben. Der beständige Unterricht, den man dem jungen Menschen gibt, wobei er sich nur leidend verhält, ist ihm ebenso ekelhaft und schädlich, als gekäute Speisen, die man ihm wider seinen Willen einstreicht. 2. Insbesondere. α) Ihrem Körper Festigkeit und Geschicklichkeit zu verschaffen, werden wir ihnen Lust und Gelegenheit machen, Ungemach auszuhalten und allerlei Handarbeiten, die aber doch die Hände zu feineren Arbeiten nicht ungeschickt machen dürfen, zu erlernen. β) Ihren Verstand gesund zu erhalten und zu üben, a) werden wir es uns zur unverletzlichen Pflicht machen, selbst richtig zu urtheilen, nach diesen Urtheilen zu handeln und alle Vorurtheile in Ansehung der Glückseligkeit, des Guten, Schönen, Angenehmen u. s. w. aus unsern Gesprächen zu verbannen und so ihren Nachahmungstrieb zu reizen, sich nach uns zu bilden; b) werden wir ihnen täglich Gelegenheit verschaffen, selbst zu urtheilen und ihre irrigen Urtheile berichtigen; c) vertrauen wir vorzüglich

der Mathematik die Kraft zu, den Verstand an einen richtigen Gang zu gewöhnen. γ) Ihr Gedächtnis a) zu üben, werden wir in ihnen früh zu erwecken suchen, die Namen der Dinge, wie auch vorzügliche Stellen guter Schriftsteller auswendig zu erlernen; b) es zu bereichern, werden wir ihnen Lust und Gelegenheit verschaffen, sich die nöthigen Kenntnisse selbst zu erwerben, und ihnen die Erwerbung auf das Möglichste zu erleichtern trachten. Vorzüglich werden wir darauf sehen, dass sie in Erwerbung ihrer Kenntnisse stufenweise gehen, und nichts erlernen, das Kenntnisse, die ihnen noch mangeln, voraussetzt. δ) Ihre Einbildungskraft a) zu üben, werden wir ihnen Lust und Gelegenheit verschaffen, uns Scenen, die sie selbst gesehen haben, zu beschreiben und Begebenheiten, wozu wir ihnen die Hauptingredienzen geben, auszumalen; b) sie unter des Verstandes Aufsicht zu erhalten, werden wir sie vor Lesung aller Bücher, die zu romantischen und wollüstigen Vorstellungen Veranlassung geben, sorgfältig zu verwahren suchen. ε) Ihre Gesinnung zu bilden, werden wir wenig oder nicht declamieren, sondern ihnen die Hauptwahrheiten der natürlichen und christlichen Sittenlehre in kurzen Sätzen beizubringen, durch Geschichte fühlbar zu machen, sie durch eigene Ausübung zu erklären, und stets Gelegenheit suchen, sie selbst zu befolgen, und die mit der Befolgung verknüpfte Wonne zu schmecken. — D. Der Fond zur Stiftung und Erhaltung der Gesellschaft sind die Köpfe der Mitglieder. Wer Kopf hat, verschafft sich des Goldes und Silbers immer so viel, als er zur Erreichung seiner Absichten bedarf. — E. Der Anfang zu dieser Gesellschaft ist meine Familie, mit der ich nach und nach mehrere Lehrer und Zöglinge zu verbinden suche. — Zwölf Lehrer ertheilten in seiner Anstalt Unterricht im Lateinischen, Griechischen, Französischen, Italienischen, Englischen, in der alten Literatur und Alterthumsgeschichte, in der deutschen Sprache, der Geschichte, Geographie, Astronomie, Naturlehre und Naturgeschichte, in Religion und Moral, Mathematik mit Geometrie und Trigonometrie, im bürgerlichen und kaufmännischen Rechnen und Buchhaltung, im Schönschreiben, Hand- und Planzeichnen, in Musik, Reiten, Tanzen und Handarbeiten. Eine ganz besondere Sorgfalt wurde auf die Ausbildung des Körpers verwendet: die gesunde Lage des Ortes, das treffliche Wasser, die musterhafte Reinlichkeit im Institute, die einfache, angemessene Kost der Zöglinge, die gesunden Schlafsäle, die regelmäßige, täglich dreimal wiederkehrende Bewegung im Freien, die gymnastischen Übungen aller Art, im Schlittenfahren, Schlittschuhlaufen, Reiten, die öfteren Ausflüge in die nahen Gebirge und größere Reisen in den Ferien — alles trug dazu bei, die Zöglinge zu gesunden und kräftigen Jünglingen heranzubilden. Die Ansprüche, die Salzmann an einen guten Erzieher stellt, sind in seinem: „Ameisenbüchlein. Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher," zusammengestellt. Dasselbe enthält fünf Abschnitte, nämlich ein Symbolum, — was ist Erziehung, — was muss ein Erzieher lernen, — Plan zur Erziehung der Erzieher, — und eine kurze Schlussermahnung. — Im Symbolum stellt er den bedeutungsvollen Satz auf, dass der Erzieher den Grund von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge in sich selbst suchen müsse. Diesen Satz erläutert er durch Anführung von Beispielen aus dem Leben, indem er zeigt, dass der Erzieher entweder nicht die Geschicklichkeit besitze, den Kindern ihre Fehler abzugewöhnen, oder dass er wirklich durch die unverständige Behandlungsweise seiner Zöglinge verschiedene Fehler bei denselben erzeuge und ausbilde. Er sagt: „Oft lehren sie sie aber auch wirklich die Fehler durch ihr Exempel. Wirkt dies nicht stärker auf die Jugend, als Ermahnung? Du empfiehlst Fleiß und bist doch selbst träge; du ermahnst zur Wahrheitsliebe und lügst doch selbst rc. Oder, wenn du jeden Muthwillen, jede Unbesonnenheit, jedes Versehen deines Zöglinges strenge ahndest, was hast du ihn gelehrt? die Lügenhaftigkeit. Der Lehrer macht sich ferner der Fehler und Untugenden seiner Zöglinge dadurch schuldig, dass er ihnen dieselben andichtet. Oft werden die Erzieher dadurch die

Schöpfer der Untugenden ihrer Zöglinge, dafs sie eine willkürliche Regel annehmen, nach welcher sich die jungen Leute richten sollen, und jede Abweichung von derselben ihnen als Untugend anrechnen. Endlich vergrößern Erzieher oft die Zahl der Untugenden ihrer Zöglinge, indem sie die Eigenheiten derselben dazu rechnen." Das zweite Capitel gibt eine kurze Skizze der Erziehung und der allmählichen Entwickelung der jugendlichen Kräfte. Er sagt: „Erziehung ist Entwickelung und Übung der jugendlichen Kräfte. Erzieht man das Kind zum Menschen, so werden alle seine Kräfte entwickelt und geübt; aber nicht auf einmal. Wie man bei der Anleitung zum Gehen die Gehkraft nicht eher zu üben sucht, als bis die Kriechkraft hinlänglich geübt ist und jene hinlänglich sich äußert: so darf man auch nicht andere Kräfte zu entwickeln suchen, bis sie wirklich da sind, und diejenigen, aus welchen sie hervorzugehen pflegen, hinlängliche Übung erhalten haben." Im dritten Capitel wird angegeben, wie der Erzieher seine Zöglinge körperlich gesund erhalten, für die Ausbildung und Übung ihrer Sinne und Kräfte und für die Befriedigung des Thätigkeitstriebes durch nützliche und unterhaltende Beschäftigungen (Handarbeiten) sorgen und sie zur Sittlichkeit gewöhnen könne. Auf die Bildung der Sinne, auf das Ausgehen alles Unterrichtes von der Anschauung, um richtige Vorstellungen und Begriffe im Kinde zu erzeugen, legt Salzmann ein Hauptgewicht. Im nächsten Capitel „Plan zur Erziehung der Erzieher" gibt er denjenigen, die sich dem Erziehungsgeschäfte widmen, eine Anweisung zur Selbsterziehung in folgenden eilf Regeln: 1. Sei gesund! 2. Sei immer heiter! 3. Lerne mit Kindern sprechen und umgehen! 4. Lerne mit Kindern dich beschäftigen! 5 Bemühe dich, dir deutliche Kenntnisse der Erzeugnisse der Natur zu erwerben! 6. Lerne die Erzeugnisse des menschlichen Fleißes kennen! 7. Lerne deine Hände brauchen! 8. Gewöhne dich mit deiner Zeit sparsam umzugehen! 9. Suche mit einer Familie oder Erziehungsgesellschaft in Verbindung zu kommen, deren Kinder oder Pflegesöhne sich durch einen hohen Grad der Gesundheit auszeichnen! 10. Suche dir eine Fertigkeit zu erwerben, die Kinder zur innigen Überzeugung von ihren Pflichten zu bringen! 11. Handle immer so, wie du wünschest, dafs deine Zöglinge handeln sollen! Unter Salzmanns gelesenste Schriften gehört das schon im Jahre 1780 erschienene: „Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder," in dem er mit köstlicher Ironie die Gebrechen der Erziehung geiselt und in meisterhaft aus dem Leben gegriffenen Erzählungen eine Anweisung zur unvernünftigen Erziehung der Kinder gibt. Dasselbe hat die häusliche Erziehung zum Gegenstande und ist in volksthümlicher Sprache geschrieben. Die Mittel, die Salzmann im Krebsbüchlein zur Erzielung schlechter Eigenschaft bei den Kindern angibt, sind folgende: Mittel, sich bei den Kindern verhafst zu machen: I. Man darf ihnen nur Unrecht thun, so wird der Hafs von selbst erfolgen. II. Oder man kann auch diese Absicht erreichen, wenn ein Ehegatte sich bemühet, den Kindern Widerwillen gegen den anderen beizubringen. III. Sei bei den Liebkosungen deiner Kinder unempfindlich! Nimm an ihren Freuden keinen Theil! und sie werden dir gewifs gram werden. IV. Versage ihnen unschuldige Ergötzlichkeiten! und sie werden dich verabscheuen. V. Auch durch Verspottung derselben kannst du dich bei ihnen verhafst machen. Mittel, Kinder gegen sich misstrauisch zu machen: Belüge und hintergehe sie oft, so werden sie dir nicht mehr trauen. Mittel, sich bei Kindern verächtlich zu machen: I. Macht euere Kinder mit eueren Fehlern bekannt! und sie werden euch gewifs verachten. II. Befehle viel, ohne nachzufragen, wie es befolgt worden! Drohe immer, ohne deine Drohungen zu erfüllen! und du wirst bald deiner Kinder Spott werden. Mittel, Kindern frühzeitig Hafs und Neid gegen ihre Geschwister einzuflößen. I. Entziehe dem einen deine Liebe und schenke sie ganz dem anderen. II. Wenn du ein Kind schlägst oder strafest, so lobe das andere. III. Sei fein gelinde bei den Kränkungen, die deine Kinder einander zufügen, und hüte dich, dafs du ihre Zänkereien nicht genau untersuchest. Mittel,

bei Kindern die Menschenliebe zu ersticken: Sprich von den Menschen in deiner Kinder Gegenwart recht viel Böses. Mittel, sie die Grausamkeit zu lehren: Bringe ihnen frühzeitig ein Vergnügen an den Schmerzen und Qualen unschuldiger Geschöpfe bei. Mittel, sie rachgierig zu machen: I. Wenn sie unwillig sind, so gib ihnen allemal etwas, woran sie ihren Unwillen auslassen können. II. Wenn dein Kind von jemandem ist beleidigt worden, so stelle ihm die Beleidigung recht groß vor, und lasse sie nicht auf ihm sitzen. Mittel, ihnen den Neid zu lehren: Stelle ihnen immer anderer Leute Glück als ein großes Unglück vor. Mittel, ihnen Schadenfreude beizubringen: Bringe sie nur erst so weit, dass sie sich über anderer Glück ärgern, so werden sie sich gewiss auch bald über ihr Unglück freuen. Mittel, ihnen Abscheu gegen gewisse Thiere einzuflößen: Suche dein Kind zu bereden, dass dergleichen Thiere giftig sind. Mittel, Kindern Abneigung gegen fremde Religionsverwandte einzuflößen: I. Berede sie, Gott hasse alle diejenigen, die nicht ihres Glaubens sind. II. Gehe ihnen mit gutem Beispiele vor. Mittel, die Kinder gegen die Schönheiten der Natur unempfindlich zu machen: I. Verweise sie, wenn sie die Natur beobachten wollen, und suche sie durch allerlei Versprechungen davon abzubringen. II. Suche sie fein früh zur Erlernung der lateinischen Sprache zu bringen. Mittel, wie man Kinder kann lehren, Gespenster zu sehen: Erzähle ihnen recht viel von Gespenstern. Mittel, ihnen Furcht vor Gewittern beizubringen: Stelle dich selbst, sobald ein Gewitter aufsteigt, fein ängstlich an, so werden sie sich bald nach dir bilden. Mittel, den Kindern Todesfurcht einzuflößen: Beschreibe ihnen den Tod als das schrecklichste Übel. Mittel, ihnen die Religion verhasst zu machen. I. Mache ihnen Gott verhasst, so werden sie auch die Religion hassen. II. Bringe ihnen die Religion auf eine verhasste Art bei, so werden sie bald gegen dieselbe Abneigung bekommen. III. Auch kannst du diese Absicht erreichen, wenn du ihnen diejenigen verhasst und verächtlich machst, welche die Religion lehren. Mittel, die Kinder eigensinnig zu machen: Thue alles, was sie verlangen. Mittel, Kinder das Lügen zu lehren: I. Halte sie frühzeitig zum Lügen an. II. Belache und belohne die Lügen. III. Glaube alles, was sie dir sagen. IV. Strafe sie, wenn sie die Wahrheit sagen. V. Gib ihnen in deinen Gesprächen Veranlassung zum Lügen. Mittel, Kinder fein frühzeitig zur Verleumdung zu gewöhnen: Muntre sie auf, andern recht viel Böses nachzureden. Mittel, sie verdrießlich und mit ihrem Zustande missvergnügt zu machen: I. Zeige ihnen alle Dinge von der schlimmen Seite. II. Stelle ihnen die Dinge recht süß vor, die sie nicht haben können. Mittel, sie zum Trotzen zu gewöhnen: Achte nicht auf ihre Bitten! Sei aber willfährig ihren Willen zu thun, sobald sie etwas mit Heftigkeit fordern. Mittel, die Kinder für die Welt unbrauchbar, und ihr Leben freudenlos zu machen: Zwinge sie zu einem Berufe, zu dem sie weder Lust noch Geschicklichkeit haben. Mittel, sie die Unzucht lehren: I. Siehe darauf, dass immer zwei und zwei in einem Bette schlafen. II. Sorge dafür, dass sie unter recht warmen Federbetten schlafen und nicht zu früh aufstehen. III. Siehe bei der Wahl ihres Hofmeisters mehr auf Sprachkenntnisse, als auf Tugend und Sitten. Mittel, Kinder naschhaftig zu machen: I. Versage ihrer Lüsternheit nichts. II. Gib ihnen Geld unter die Hände, ohne dich zu erkundigen, wie sie es angewendet haben. III. Male ihnen die Leckerbissen recht süße vor. Mittel, die Kinder zum Guten verdrossen zu machen: Bemerke nicht das Bestreben derselben gut zu sein, so werden sie es bald überdrüssig. Mittel, sie dumm zu machen: I. Gib ihnen derbe Maulschellen, wenn sie etwas versehen. II. Mache sie vor der Zeit klug, so werden sie bald dumm. Mittel, sie ungeschickt zu machen: I. Siehe darauf, dass sie gut bedienet werden. Mittel, sie die Unordnung zu lehren: Steure beizeiten ihrer Liebe zur Ordnung. Mittel,

sie eitel zu machen: I. Lehre sie frühzeitig den großen Wert des Putzes kennen. II. Produciere sie, sobald als möglich, vor großen Gesellschaften. Mittel, ihnen Geschmack am Müßiggange beizubringen: Stelle ihnen oft die Beschwerlichkeit der Arbeit und die Süßigkeit des Müßigganges vor. Mittel, ihnen den Geiz beizubringen: Mache ihnen sobald als möglich, hohe Vorstellungen von dem Werte des Geldes. Mittel, sie gegen gute Lehren unempfindlich zu machen: Predige ihnen ihre Pflichten unaufhörlich vor. Noch ein paar Universalmittel, den Kindern allerlei Untugenden beizubringen: I. Mache ihnen die Untugenden recht oft vor, die du ihnen beibringen willst. II. Überlasse sie sich selbst und dem Gesinde. Allgemeine Mittel, die Kinder um Gesundheit und Leben zu bringen: I. Verzärtele sie. II. Entziehe ihnen die frische Luft. III. Gewöhne sie an weiche leckerhafte Speisen. IV. Gib ihnen recht viele Arzneien. V. Sorge dafür, dass kranke und schwächliche Personen ihnen ihre Säfte mittheilen. Das Gegenstück zum Krebsbüchlein bildet Salzmanns Schrift: „Konrad Kiefer, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder." Diese Anweisung bietet Salzmann in Form einer Erzählung, deren Hauptperson eben Konrad Kiefer ist, und die noch vor der Geburt desselben beginnt, ihn durch die Kinder- und Jünglingsjahre bis zu seiner Verheiratung begleitet und die wichtigsten Grundsätze der Erziehung (namentlich der häuslichen) darstellt. Von den anderen Schriften Salzmanns mögen noch folgende angeführt werden: „Über die wirksamsten Mittel Kindern Religion beizubringen." „Über die heimlichen Sünden der Jugend." Von seinen Jugendschriften: „Moralisches Elementarbuch;" „Bibliothek für Jünglinge und Mädchen;" „Josef Schwarzmantel." Besonders sei noch hervorgehoben: „Der Himmel auf Erden", wo Salzmann zeigte, dass und wie sich der Mensch schon auf Erden — ohne sich in weltflüchtiger Weise mit der Seligkeit im Himmel zu vertrösten — durch sich selbst die reinsten und edelsten Gefühle bereiten könne. — Unter den Philanthropisten war Salzmann derjenige, der die Ideen des Philanthropismus am reinsten und klarsten erfasst und am ruhigsten und besonnensten praktisch durchgeführt hat.

Literatur: Ausfeld, Christian Gotthilf Salzmann. Stuttgart 1845. — E. Moller, Salzmann in Schmid's Encyklopädie Bd. 7. S. 548—562. — Ch. G. Salzmann's Schriften. Noch etwas über die Erziehung. — Ameisenbüchlein. — Ueber die wirksamsten Mittel, Kindern Religion beizubringen. Bearb. von K. Richter. Leipzig. — Derselbe, Krebsbüchlein, oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder. Leipzig. 1877. — Derselbe, Conrad Kiefer, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder. Leipzig. 1879. — Derselbe, Ameisenbüchlein. Mit Salzmann's Biographie und mit Anmerkungen von J. Meyer. Leipzig. 1880. — Ch. G. Salzmann's Schriften. 12 Bde. Stuttgart. 1845—1846.

Schiller Friedrich v., geb. 10. Nov. 1759 zu Marbach, gest. 9. Mai 1805 zu Weimar. Deutschlands größter Dichter nimmt auch in der Pädagogik eine Ehrenstellung ein, da seine die ganze Menschheit umfassenden Ziele auch der Erziehung derselben zugekehrt waren, und zwar sucht sein gewaltiger Geist ihre Erziehung auf ästhetischem Wege herbeizuführen, wie er es in seinen kleinen prosaischen Aufsätzen: Philosophische Briefe — Über den Grund des Vergnügens an tragischen Gegenständen — Über die tragische Kunst über das Pathetische — Über Anmuth und Würde, — hauptsächlich aber in den Aufsätzen: Über die ästhetische Erziehung des Menschen (1798) niedergelegt hat. Im vollen Gegensatze zu Kant, dem die Sittlichkeit zunächst Pflicht, also zwingende Nothwendigkeit ist, fasst Schiller dieselbe vom Standpunkte der Freiheit, also als freie Kunst, ja geradezu als wohlgefälliges, beseeligendes Spiel auf. — Die ästhetischen Untersuchungen gehen bei ihm mit der moralischen ununterbrochen Hand in Hand. Die Selbstherrlichkeit der Kunst wird zwar ununterbrochen betont, dabei aber gleichwohl der Kunst zugemuthet, die Lösung der sittlichen Aufgabe des Menschen wo

nicht herbei zu führen, so doch zu vermitteln. Ist sie ja nach ihrer doppelten Beziehung zur Welt der Ideen und zu jener der Erscheinungen vor allem dazu angethan, diese Mittlerrolle zu übernehmen, und den Menschen von der Sinnlichkeit zu erlösen, indem sie ihn mit derselben versöhnt. Aufklärung allein genügt nicht, denn „alle Aufklärung des Verstandes hat nur insofern Anspruch auf unsere Achtung, als sie auf den Charakter zurückfließt." Die Aufklärung muss auch das Herz erwärmen und es mit sittlichem Muthe erfüllen, „Ausbildung des Empfindungsvermögens ist also das dringende Bedürfnis der Zeit." Wissen und Können, Vernunft und Sinnlichkeit müssen im harmonischen Bunde zusammen wirken. Dieses harmonische Verhältnis kann aber nur herbeigeführt werden auf dem Wege der Kunst, welche uns die höchste Aussöhnung zwischen Ideen und Wirklichkeit nachweist. Dem Verstande muss das Gebiet des Wirklichen überlassen bleiben, aber aus dem Bunde des Möglichen mit dem Nothwendigen muss das Ideal hervorgehen. In dem unscheinbaren und verächtlichen Begriffe des „Spiels" liegt das Geheimnis des Schönen verborgen. Die höchste Lebensäußerung des Kindes ist das Spiel. Nichts ist reizender anzusehen, als — ein spielendes Kind. Entflohen den mahnenden Bedürfnissen des Lebens, die es im Essen, Schlafen und den übrigen Verrichtungen des Lebens unfreiwillig ausübt, lässt das Kind das Stoffartige der Dinge bestehen und schmückt dieselben mit der freien Gestalt seiner Phantasie — der Spazierstock wird zum Reitpferd, die Docke wird zu Gespielin. Frei und mühelos waltet das spielende Kind. Der theoretische Verstand des Menschen ruht von der Anstrengung des abstracten Denkens sichtlich aus im „Beispiel." Im zufällig gewählten Beispiele erblickt er die nothwendige Regel, aber er würde diese Regel im Beispiele nicht erblicken, wenn sie nicht schon ursprünglich in seinem Denken wäre. Im Beispiele schaut er nur mühelos an, wozu er sich mühsam im Denken emporgearbeitet hatte. Verstand und Sinnlichkeit treffen hier zusammen und das Zusammentreffen dieser beiden Factoren unseres Erkennens gibt sich durch Erleichterung kund. Wenn der Mensch seine höchsten Bestimmungen im sittlichen Handeln erreicht, so kann er seine volle menschliche Bestimmung nur in jenem Zustande erreichen, wo die Forderungen der beiden menschlichen Naturen ihre volle Befriedigung finden, wo also der Mensch dem Tugendwerke mit jener Leichtigkeit obliegt, für welche wir kein passenderes Bild haben, als das Spiel — wo ihm also die Verwirklichung der Sittlichkeit nicht zur saueren Mühe, sondern zum leichten auch die sinnlichen Triebe befriedigenden Spiele wird. Allerdings ist dieses Los, das höchste Ziel des Lebens fern von dem doppelten Zwange der Pflicht und des Schicksals spielend zu erreichen, ein göttliches. Schon die Alten versetzen dieses Los unter die olympischen Götter, und „ließen sowohl den Ernst, als die Arbeit, welche die Wangen der Sterblichen furchen, als die nichtige Lust, die das leere Angesicht glättet, aus der Stirn der seligen Götter verschwinden, gaben die Ewigzufriedenen von den Fesseln des Zweckes, jeder Pflicht, jeder Sorge frei und machten den Müssiggang und die Gleichgiltigkeit zum beneideten Lose des Götterstandes: ein bloß menschlicher Name für das freieste und erhabenste Sein." — Die Schönheit macht den Menschen zum ganzen Menschen. Da die Vollkommenheit desselben in der übereinstimmenden Energie seiner sinnlichen und geistigen Kräfte liegt, so kann er die Vollkommenheit nur entweder durch einen Mangel an Übereinstimmung, oder durch einen Mangel an Energie verfehlen. Der Mensch ist entweder disharmonisch angespannt und zwar vonseiten der überwiegenden Sinnlichkeit oder vonseite des überwiegenden abstracten Denkens, und in diesem Falle wird die disharmonische Spannung durch die schmelzende Schönheit aufgelöst — oder der Mensch fühlt sich abgespannt; und in diesem Falle wird die mangelnde Energie durch die energische Schönheit wiederhergestellt. Die schmelzende Schönheit wird besänftigend wirken auf das verwilderte Gemüth des Naturmenschen, in dem sie ihn vom Zwange der Begriffe befreit, und die

abgezogenen Formen seines Denkens mit sinnlicher Kraft ausrüstet. Die *energische Schönheit* wird anspannend wirken auf das menschliche Gemüth, wenn sie im Momente der Entleerung des Bewusstseins von kraftvollen Empfindungen und kraftvollen Gedanken dasselbe zur harmonischen und energischen Thätigkeit anregt. Die ästhetische Stimmung geht aus der Vereinigung beider Stimmungen durch die gegensätzliche Aufhebung derselben hervor; indem sich beide Stimmungen aufheben, behauptet das Bewusstsein eine vollkommene *Bestimmungsfreiheit* zwischen beiden, die eine ebenso große *Bestimmungsfähigkeit* ist. Diese Stimmung ist jener Zustand harmonischer Ruhe, wo unser Gemüth von Anliegen der Sinnlichkeit und Vernunft, von Begierde und sittlichem oder logischem Ernste gleichweit entfernt, seine Pforten aufthut für Eindrücke des Schönen, und in welchen Zustand es selbst durch die Wirkungen des Schönen versetzt wird. *Es ist ein Gefühl unendlichen Könnens, selbstgenügender Freiheit.* So wird die „Schönheit unsere zweite Schöpferin" indem sie uns in den Zustand der *Willensfreiheit* versetzt, durch dessen richtige Verwendung wir unsere Menschheit am reinsten darstellen können.

Literatur: G. A. *Lindner*, Schiller als Ästhetiker, Programmabhandlung 1868. — Fr. *Schnedermann*, Über die beiden Hauptperioden in Schillers Ethik. Leipzig. 1878. — H. *Hettner*, Goethe und Schiller, 2 Bde. Braunschweig. 1870. — *Hemsen*, Schiller's Ansichten über Schönheit und Kunst. Göttingen. 1854. — K. *Fischer*, F. v. Schiller. Leipzig. 1869. — A. *Kuhn*, Schiller's geistiger Entwickelungsgang. Berlin. 1868. — J. *Grimm* u. *Vischer's* Reden zur Schillerfeier.

Schlaf. Das Dasein der meisten Lebewesen ist an den *Rhythmus von Anspannung und Abspannung* der Lebensfunctionen gebunden, die bei den höheren Thieren und dem Menschen als *Periodicität des Wachens und Schlafens* seinen Ausdruck findet. Der *Schlaf* ist eine auf naturgemäßem Wege periodisch wiederkehrende Hemmung der Seelenzustände infolge der Ermüdung des Cerebralnervensystems bei fortdauernder Thätigkeit des sympathischen Nervensystems. Im Schlafe ist es eine einzige, außerordentlich starke, mit den Vorstellungen des wachen Seelenlebens außer Zusammenhang stehende dunkle Vorstellungsmasse, welche durch ihre Stärke und ihren Gegensatz gegen die herrschenden Vorstellungen des Tages eine mehr oder minder vollkommene Verdunkelung unseres Bewusstseins herbeiführt. Diese Vorstellungsmasse ist der Inbegriff der Körperempfindungen, welche dem Zustande der Ermüdung des Muskel- und Nervensystems entsprechend, den Schlaf einleiten und begleiten. Einzeln nur unbedeutend und ohne organischen Zusammenhang, wirken sie durch ihre Masse wie eine mechanische Wucht, welche den Schauplatz des Bewusstseins von den bedeutungsvollen Erscheinungen des Tageslebens säubert. Man kann diese große Vorstellungsmasse, welche sich als eine Umgestaltung der Gemeinempfindung herausstellt, die *Schlafempfindung* nennen. — Die *Hemmung* der Vorstellungen durch die Schlafempfindung während des Schlafes ist entweder eine *vollkommene* oder eine *unvollkommene*. Das erstere findet während des *tiefen Schlafes*, das letztere während des *Halbschlafes* statt, wo die Vorstellungen als „*Träume*" im Bewusstsein auftauchen. Die Vorstellungen der Träume zeichnen sich zumeist durch ihre *besondere Stärke* aus, weil sie die Hemmung durch die im wachen Zustande auf dem Wege der Sinne und auf jenem der Reproduction ins Bewusstsein sich drängenden Vorstellungen nicht zu leiden haben; denn die Sinne sind im Schlafe geschlossen, die Reproduction durch den somatischen Druck gehindert. Deshalb nehmen auch die im Schlafe auftauchenden Vorstellungen infolge ihrer Lebhaftigkeit den Charakter der unmittelbaren sinnlichen Empfindungen an und werden für *Wahrnehmungen* gehalten. Durch den physiologischen Druck der Schlafempfindung ist im Zustande des Schlafes die *freie Association* der Vorstellungen und hiermit auch deren *gegenseitige* Bestimm-

barkeit gehindert. Einzelne Vorstellungen, die sich im wachen Zustande berichtigend einstellen, bleiben aus; wie wenn wir z. B. im Traume auf dem Wasserspiegel wandeln, ohne uns zu besinnen, dass das Wasser der körperlichen Schwere nachgibt und ausweicht, oder wenn wir mit längst verstorbenen Personen uns wie mit Lebenden unterreden, weil wir das Factum ihres Hingeschiedenseins vergessen haben. Die Verwechslung der reproducierten Vorstellungen mit unmittelbaren Wahrnehmungen (die Hallucinationen) hebt die sinnliche Orientierung auf und das Ausbleiben des rechten Gedankens zur rechten Zeit ist das sicherste Merkmal der mangelhaften Besinnung. Das Traumleben ist daher ein Vorspiel der Seelenkrankheit, weil darin die Einheit des Bewusstseins zerrissen ist. Es ist bekannt, dass der Traum sich an Ort und Zeit nicht kehrt und dadurch die größten Ungereimtheiten begeht, dass er Personen und Sachen aus den verschiedensten Zeiten und Räumen zusammenbringt, und ziellos von einem Gegenstande zum anderen herumspringt.

Der Schlaf hat eine wichtige seelendiätetische Bedeutung für die Auffrischung unseres Bewusstseins. Er schließt das Tagewerk der Seele mit seinen vielen Schwierigkeiten, Drangsalen und Leiden ab, auf dass wir dasselbe am nächsten Morgen auf neuer Grundlage beginnen; dadurch gewinnt er eben jene erlösende Macht, die ihn zum Tröster des Menschen erhebt. Da der Schutt, den die durchs Bewusstsein ziehenden Vorstellungen eines Tages in demselben zurücklassen, durch die Schlafempfindung hinweggeräumt wird, so können wir mit neuer frischer Arbeitslust an die Bewältigung von Problemen gehen, die uns tagszuvor nicht gelingen wollten. Daher das Sprichwort von der goldenen Morgenstunde. — Eine Bedeutung für die Wirklichkeit haben die Träume nicht. Sie lehren uns nicht, was um uns, sondern was in uns ist, indem sie uns unser Inneres oft auf überraschende Weise offenbaren. Aus dieser seelendiätetischen Bedeutung des Schlafes geht hervor, dass man für die reichliche Befriedigung des Schlafbedürfnisses zu sorgen habe. Je nach Alter und Geschlecht, Constitution und Gewohnheit, Beschäftigung, Gesundheit und Jahreszeit ist das Maß des täglichen Schlafes ein verschiedenes: Im allgemeinen beträgt der Schlaf des Kindes $^1/_2$, des Erwachsenen $^1/_3$ und des Greises $^1/_4$ des Tages. Weiber, Schwächliche und Blutarme müssen länger schlafen als Männer, Kräftige und Vollblütige. Nach Ideler ist der Schlaf das große und alleinige Ausgleichungsmittel von Gewinn und Verlust im großen Lebensgebrauche. Dass man das richtige Maß des Schlafes genossen hat, zeigt die Frische, die Lebendigkeit und das Lebensgefühl in den Morgenstunden an. Wer zu viel schläft, hat dieses Lebensgefühl am Morgen nicht: er ist vielmehr beim Erwachen träge, verdrossen und träumerisch. Auch fehlt es dem, der zu wenig schläft, indem sich bei ihm eine körperliche und geistige Aufregung und darauf Schwäche an Körper und an Geist einfindet. Am naturgemäßesten ist es, des Nachts zu schlafen, und zwar am besten schon einige Stunden vor Mitternacht. Müdigkeit am Abend fordert den Beginn des Schlafes. Als Vorbereitung dazu müssen alle körperlichen und geistigen Aufregungen, sowie reichliche Mahlzeiten kurz vorher vermieden werden. Im Allgemeinen wird der gut schlafen, der gut wacht, d. i. tüchtig gearbeitet hat, und tüchtiges Arbeiten bei Tage ist die beste Vorbereitung zum Schlaf. Ideler sagt: „Der Schlaf trifft am sichersten ein und dauert bis zur völligen Wiederherstellung der Kräfte ununterbrochen fort, wenn am vergangenen Tage die Summa der geistigen und körperlichen Thätigkeit das volle Maß der natürlichen Anstrengung erreichte und in den Abendstunden bis zur gänzlichen Abspannung der Kräfte verringert wurde." — Endlich ist noch das Frühaufstehen zu betonen, nicht nur weil von ihm die ganze Tageseintheilung abhängt, und weil dadurch eine Fülle der wertvollsten Zeit gewonnen wird, sondern auch deshalb, weil es ein gutes Stück körperlicher Abhärtung in sich schließt. Nichts ist mehr geeignet die Willenskraft abzustumpfen, Geist und Körper gleichmäßig erschlaffen zu lassen, als das Träumen und Halbwachen in den Frühstunden. Sehr verderblich ist's, wenn Kinder,

insbesondere erregte, durch das lange Liegen im Bette Zeit erhalten, dem Spiel der Phantasie nachzuhängen. Am bedenklichsten ist dies in der Zeit der Entwicklung der Mannbarkeit, da dadurch sogar der Hang zu geheimen Jugendsünden geweckt oder begünstigt werden kann. Für die diätetische Behandlung des Schlafes ist wichtig, was Schreber anführt, dass die Kinder gewöhnt werden, auf dem Rücken liegend und vom 2. Lebensjahre an auf einer Matratze zu schlafen, dass das Kopfkissen nur etwa 3 bis 4 Zoll erhöht sei, dass im Winter ein leichtes Federbett, im Sommer eine wattierte Decke zur Bedeckung des entkleideten Körpers diene, und dass das Schlafzimmer eines Kindes über 7 Jahre ungeheizt bleibe, wodurch die Ruhe und Tiefe des Schlafes begünstigt wird.

Literatur: F. Splittgerber, Schlaf und Tod, und die damit zusammenhängenden Erscheinungen des Seelenlebens. Halle. 1866. — W. Preyer, Über die Ursache des Schlafes. Stuttgart, 1877.

Schleiermacher. Zu den hervorragendsten Vertretern der neueren philosophischen Pädagogik gehört unstreitig Friedrich Dan. Ernst Schleiermacher. Dieser durch die Allseitigkeit seines Wissens in die Gebiete der Philosophie, Theologie und Pädagogik gleich bedeutungsvoll hineinragende Mann ist 1778 zu Breslau als Sohn eines reformierten Feldpredigers geboren, und erhielt seine wissenschaftliche Ausbildung auf dem Pädagogium der Brudergemeinde zu Niesky, auf dem theologischen Seminar zu Barby und auf der Universität Halle. In rasch wechselnden Lebensstellungen finden wir ihn 1794 als Prediger zu Landsberg an der Warte, 1796 zu Berlin, 1802 zu Stolpe, kurz darauf als Professor der Theologie und Philosophie, als Universitätsprediger in Halle und seit 1809 als Prediger an der Dreifaltigkeitskirche in Berlin und schließlich als Professor der Theologie an der neu gegründeten Universität, wo er bis zu seinem Tode — am 12. Februar 1834 — in hochgesegnetem Wirken als ein berühmter und anerkannter Mann lehrte. Das in seiner Art einzig dastehende Streben Schleiermachers geht dahin, die scharfe Ausprägung der Individualität mit dem Gesammtleben in Welt und Gott zu vereinigen. Dies musste ihn zugleich zur Theologie und Pädagogik hinführen. Nach ihm ist die Pädagogik „eine rein mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete Wissenschaft, der Politik coordiniert." Er betrachtet den Zögling nie als ein vereinzeltes Individuum, wie es die landläufige Pädagogik bis auf unsere Tage zu thun gewohnt ist, sondern als Glied eines Ganzen, zunächst immer nur als Glied der Generation, zu der er gehört, und durch die er mit den vorangegangenen Generationen und so mit der ganzen Menschheit in Verbindung steht. Die Aufgabe der Erziehung geht also nach Schleiermacher dahin, den Menschen für die eigenthümliche Beschaffenheit der verschiedenen großen

Lebensgemeinschaften, in denen er leben und wirken soll, als da sind: Gemeinde, Nation, Staat, Kirche u. s. w. als tüchtiges Glied auszubilden, und ihn zugleich in den Stand zu setzen, den Entwickelungsprocess der Gesammtheit weiter zu führen. Hierin liegt zweierlei, erstens dass die Jugend tüchtig werde, sich anzuschließen an das, was sich vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzutreten. Die Erziehung tritt in das Leben jeder Volksgemeinschaft ein, als die Einleitung und Fortführung des Entwickelungsprocesses des Einzelnen durch absichtliche äußere Einwirkung, die im Namen der Gemeinschaft und ihrer Kreise, Familie, Kirche, Staat vermittelst Einzelner bis zur bürgerlichen und kirchlichen Selbständigkeit ausgeübt wird. Um nun aber den Zögling in diese Kreise, die ihm angeboren sind, einzuleben und doch über die Unvollkommenheiten derselben zu erheben, muss es in der erziehenden Generation eine Anzahl solcher geben, die das Bessere, was noch nicht entwickelt ist, in Gedanken haben. Der Lehrer und auch der Volksschullehrer, muss deshalb der entwickeltste und gebildetste Mann im Volke sein, aber auch aus dem Volke, weil er rein für dasselbe ist. Er muss es sein, weil er der wichtigste Mann ist, weil alle wesentliche Förderung des ganzen menschlichen Lebens auf der Erziehung beruht. Die politischen Zwecke der Menschen können nur auf pädagogischem Wege ihre Lösung finden, nämlich durch Organisation der Erziehung. Diese soll zwar die Individualität des Zöglings achten, dabei ihn aber tüchtig machen für das Gesammtleben in den großen Lebensgemeinschaften, im Staate, in der Kirche, im freien geselligen Verkehr und in der Wissenschaft. Es gibt demnach keine allgemein giltige Pädagogik, sondern „die Theorie der Erziehung ist nur die Anwendung des speculativen Princips der Erziehung auf gewisse gegebene factische Grundlagen." „Eine allgemeine Religion und eine von aller Nationalität entblößte Sitte sind eben solche Chimären, wie eine allgemeine Sprache und ein allgemeiner Staat." Die Erziehung hat demnach ein Doppelziel: die individuelle Ausprägung der Persönlichkeit des einzelnen Menschen nach seiner Heranbildung zur Ähnlichkeit mit dem größeren moralischen Ganzen, dem er angehört. Die Erziehungsarbeit zerfällt nach Schleiermacher in drei Perioden. Die erste umfasst die Familienerziehung; die zweite umfasst die mittlere Periode der Erziehung, die dadurch charakterisiert ist, dass im Anfange derselben die großen Lebensgemeinschaften Einfluss gewinnen, und dass während derselben die Selbständigkeit sowohl in Beziehung auf die Weltanschauung als auch in Beziehung auf die Actionen gegen die Welt sich in so weit entwickelt, dass das Urtheil des Zöglings über sich selbst als ein bestimmendes Moment aufgenommen werden kann; der dritte Abschnitt fängt an von dem Punkt, wo der Einzelne sich mit denen, welche die erziehende Generation repräsentieren, über seine künftige Stellung verständigt hat, wo also bis zu einem bestimmten Punkt die Selbständigkeit des Zöglings anerkannt ist. — Die Erziehung geht ursprünglich von der Familie aus; es darf jedoch durch die Schule keineswegs das Band mit der Familie zerrissen werden. Besonders gilt dies bei der weiblichen Erziehung, wo schon der ganze Charakter der Behandlung in der Töchterschule dem häuslichen in der Familie ähnlich sein muss. — In der ersten Lebensperiode gehört die Erziehung der Familie. Einen großen Einfluss auf die Entwickelung des Kindes nimmt schon die Ernährung desselben. Die erste natürliche Nahrung des Kindes sei die Muttermilch und es werde das Kind nur in unbedingt nothwendigen Fällen einer Amme übergeben; denn es bleibt frevelhaft, aufs Geradewohl eine Gemeinschaft des Daseins mit einer fremden Person zu stiften. — Bei der Entwickelung des Kindes bis zu einem bestimmten Willen, der sich in Neigung und Abneigung äußert, beschränke man die Freiheit des Kindes nicht, sondern lasse ihr den möglichsten

Spielraum, — aber unter solchen Umständen, dass ein wesentlicher Schade immer nur als ein besonderes Unglück vorkommen kann. Das schlechteste Mittel gegen die Abneigungen ist das Räsonniren mit dem Kinde. Das Kind soll Lebenshemmungen erfahren; denn es darf nicht verweichlicht werden; aber diese Hemmungen sollen von Zeichen der Liebe begleitet sein, und der Ausdruck der Liebe muss die Hemmung zum Theil aufheben. Die Epoche der *Zahnbildung*, welche auch eine Änderung in der Nahrung des Kindes bringt, ist der Zeitraum für die Entwickelung der Sinne. Es muss nun darauf geachtet werden, dass ein Wechsel der Eindrücke, eine Mannichfaltigkeit der Gegenstände dem Kinde sich darbiete; aber eben so, dass die Ruhe des Wahrnehmens begünstigt werde. Um die *Sprache* zu entwickeln, muss das Kind zunächst gewöhnt werden, auf den Gegenstand, und auf den Ton, der zur Bezeichnung des Gegenstandes dient, zugleich zu merken, beides zu verbinden und auf einander zu beziehen. Die wichtigsten Sprachübungen sind die Unterhaltungen zwischen Mutter und Kind. Fremde Sprachen lerne das Kind erst später und da nicht mehrere auf einmal, denn die logische und ethische Fortentwickelung leidet durch frühe Aneignung fremder Sprachen. Bei der Entwickelung des Wissens hat man auch auf das Erzählen Rücksicht zu nehmen, wofür wohl *Märchen* und andere *Erzählungen* den richtigen Anhaltspunkt bilden. Das Kind muss schon früh zur Selbständigkeit geführt werden und daher auch schon früh von den Dienstleistungen Anderer unabhängig gemacht werden. Diese Unabhängigkeit muss ihnen als ein Vorzug hingestellt werden und wird deshalb ein Sporn zur Thätigkeit. In Bezug auf den Willen ist einmal Gehorsam und dann auch Unabhängigkeit zu entwickeln. Man soll den Willen des Kindes nicht unterdrücken und doch zu erreichen suchen, dass Kinder gehorsam sind; und endlich muss das Kind auch an die *Ordnung* gewöhnt werden. — Die *zweite* Periode der Erziehung tritt mit dem *Zahnwechsel* ein: es beginnt das *Knabenalter* und mit ihm das öffentliche Leben der Schule. Nun beginnt die Aufgabe der Volksschule, welche ihre Thätigkeit so auf die Entwickelung der Einsicht und des Willens zu richten hat, dass sie ihre Zöglinge sowohl in ein rein mechanisches Gewerbsleben, als auch in diejenigen hohen Anstalten, in denen die höchste individuelle Ausbildung erreicht wird, abliefern kann. *Strenge Regelmäßigkeit* verbunden mit einer gewissen *Milde* in der Handhabung ist der wesentliche Charakter, durch den die Schule Einfluss auf die Gesinnung haben muss. Auch in der Schule muss der *Ordnungssinn* der Schüler geweckt und erhalten werden. Jede Abweichung von der Ordnung ist eine Verletzung des Ganzen und zieht Strafe nach sich. — Die reflectierende Thätigkeit (Strafe) kann vermieden werden, wenn die unterstützende Thätigkeit zur rechten Zeit geübt ist. Strafen sind nur nöthig um des gemeinsamen Lebens willen. Die *körperliche Strafe* muss aus der Volksschule verschwinden; man kann es als einen Maßstab ihrer sittlichen Fortbildung ansehen, inwieweit sie die körperlichen Strafen entbehren kann, ohne dass darunter die Ordnung leidet. — Welche *Kenntnisse und Fertigkeiten* sollen *in der Volksschule* gelehrt werden? Der Grundkanon hierzu ist: Alle Kenntnisse, die wir mittheilen, alle Fertigkeiten, die wir üben können, sind nur etwas wirklich Gewordenes, wenn sie im gemeinen Leben ein Wirksames bleiben. Hauptaufgabe der Volksschule ist es demnach, die Jugend für ihren Kreis zu verständigen Menschen zu bilden. Die Übungen der *geistigen Gymnastik* sind zunächst Übungen an natürlichen Gegenständen und an der Sprache: an beide hat sich der Unterricht in der Schule anzuschließen. Je mehr es hierbei als nothwendig erscheint, besondere Thätigkeiten zur Übung des Gedächtnisses vorzunehmen, desto mehr muss etwas Fehlerhaftes in der Einrichtung der Übungen selbst liegen; je zweckmäßiger diese eingerichtet sind, desto weniger werden besondere Thätigkeiten nöthig sein. — Der *Religionsunterricht gehört nicht eigentlich in die Schule*; er ist nur ein Rest aus früherer Zeit, in der diese Anstalten, kirchlichen Ursprunges, der Kirche untergeordnet waren.

Als die Hauptquelle der Erziehungsansichten Schleiermachers sind anzusehen seine „Monologe", in denen er seine eigentliche Weltansicht, sowie die Geschichte seiner Selbsterziehung schildert, dann seine „Vorlesungen über Erziehungslehre," die leider nicht von ihm selbst redigiert worden sind, obwohl sie uns in einer sehr gediegenen und gewissenhaften Ausgabe von Platz vorliegen.

Literatur: Schleiermacher „Sämmtliche Werke" 33 Bände. Berlin. 1836—1865. — Scholler, Vorlesungen über Schleiermacher. Halle 1844. — Art. Schleiermacher in Schmids Encyklopädie. VII. Band. — C. A. Auberlen, Schleiermacher, ein Charakterbild. Basel. 1859. — Th. Eisenlohr, Die Idee der Volksschule nach den Schriften Schleiermachers. Stuttgart. 1852. — W. Dilthey, Leben Schleiermachers. Berlin. 1870. — R. Baxmann, Friedrich Schleiermacher, sein Leben und sein Wirken. Elberfeld. 1868. — R. v. Kittlitz, Schleiermachers Bildungsgang, ein biographischer Versuch. Leipzig 1867. — F. Schleiermacher, Erziehungslehre. Langensalza. 1872. — Schleiermacher's pädagogische Schriften. Herausg. v. C. Platz. Langensalza. 1876.

Schluss — Syllogismus — ist die dritte der drei elementaren Gedankenformen, in denen sich das menschliche Nachdenken bewegt und mit deren Untersuchung sich die Logik beschäftigt. Ein Schluss ist die Ableitung eines Urtheiles aus einem oder mehreren Urtheilen. Die gegebenen Urtheile heißen Vordersätze oder Prämissen — das abgeleitete Urtheil heißt Schlussſatz. Der Schluss besteht aus den Prämissen und aus dem Schlussſatze. Dieser folgt aus jenen. Wer die Prämissen zugibt, gibt auch den Schlussſatz zu. Zu einem eigentlichen Schlusse gehören wenigstens zwei Prämissen. Soll nämlich der Schlussſatz ein neuer Gedanke sein, so müssen die beiden Bestandtheile desselben, Subject und Prädicat nicht in einer, sondern in verschiedenen Prämissen vorkommen, und überdies muss es einen dritten Begriff geben, der bloß in den Prämissen, keineswegs aber auch im Schlussſatze vorkommt, und dessen Function eben darin besteht, die Verknüpfung zwischen Subject und Prädicat des Schlussſatzes zu vermitteln. Dieser dritte Begriff heißt der Mittelbegriff (terminus medius). Von den beiden anderen heißt der, welcher das Prädicat des Schlussſatzes bildet und somit der weitere Begriff ist, der Oberbegriff (terminus maior), derjenige, welcher das Subject des erschlossenen Urtheiles darstellt und somit der engere Begriff ist, der Unterbegriff (terminus minor). — Das Wesen eines solchen Schlusses besteht darin, dass die Frage über die Verknüpfungsfähigkeit zweier Begriffe nicht durch unmittelbare Vergleichung derselben miteinander, sondern durch Vergleichung eines jeden mit einem dritten Begriffe, beantwortet wird. Diese Vergleichung geschieht eben mittelst der Prämissen. Jene Prämisse, die den Oberbegriff enthält, heißt der Obersatz, die den Unterbegriff enthält der Untersatz. Man hat demnach, wenn S der Unterbegriff, P der Oberbegriff, M der Mittelbegriff folgende Vertheilung:

Obersatz: P und M,
Untersatz: S und M,
Schlussſatz: S und P.

Mit der Vertheilung der drei Hauptbegriffe an die drei Sätze ist die Gestalt des kategorischen Schlusses noch nicht bestimmt, indem es noch dahingestellt bleibt, welche Stellung die betreffenden Begriffe in den ihnen zugewiesenen Urtheilen annehmen werden. Man nennt diejenigen Gestaltungen des kategorischen Schlusses, welche sich ergeben mit Rücksicht auf die verschiedenen Stellungen des Mittelbegriffes — die Figuren des kategorischen Schlusses:

	I	II	III	IV
	M P	P M	M P	P M
	S M	S M	M S	M S
	S P	S P	S P	S P

Von diesen Figuren, welche dem Wesen nach schon von *Aristoteles* herrühren, ist die *erste Figur* die wichtigste und zwar schon deshalb, weil sich die übrigen sämmtlich auf sie zurückführen lassen, und weil sie den Typus des Schließens, die *Ableitung des Besonderen aus dem Allgemeinen* am reinsten ausdrückt. Die natürlichste Schlussfolgerung ist nämlich jene von der *Giltigkeit des Allgemeinen auf die Giltigkeit des Besonderen*, weil das Besondere in dem Allgemeinen als Theil enthalten ist. Unmittelbar einleuchtend sind also die Sätze: *Was von Allen* (Dingen einer Classe) *gilt, das gilt auch von Einigen und von jedem Einzelnen.* Was von allen Bäumen gilt, das gilt auch von einigen Bäumen z. B. den Linden und von jedem einzelnen Baume. Was von dem ganzen Umfange eines Begriffes ausgesagt werden kann, das kann auch von jedem Theile dieses Umfanges ausgesagt werden; oder: *Was von der Gattung gilt, das gilt auch von der Art.* — Was vom Baume gilt, das gilt auch von der Linde. Es gilt also die unmittelbare Folgerung:

Alle M sind P,
Also: einige M sind P.

Dies ist ein zweigliedriger uneigentlicher Schluss. Einen eigentlichen Schluss werden wir bekommen, wenn wir uns die einigen „M" als alle „S", z. B. wenn wir uns einige „Bäume" als alle „Linden" denken. Dadurch geht der dreigliedrige kategorische Schluss hervor.

Alle M sind P	*Obersatz,*
S ist M	*Untersatz,*
also: S ist P.	*Schlusssatz.*

Dies läſst sich durch folgendes Schema darstellen.

Hervorgang des kategorischen Schlusses aus seinen Gliedern:

P — Organismen.
M — Bäume (Gattung).
S — Linden (Art).

Bäume sind Organismen,		*Fische legen Eier,*
Linden sind Bäume,	oder	*Walfische legen nicht Eier*
Also:	negativ:	Also:
Linden sind Organismen.		*Walfische sind nicht Fische.*

Der Syllogismus hat eine große Bedeutung für das Denken, obwohl sich neue Wahrheiten auf dem Wege der Syllogistik nicht entdecken lassen, wie man es um die Zeit der mittelalterlichen Scholastik, wo der Cultus des Syllogismus am höchsten stand, wähnte. Denn, der Schluß ist die *Ableitung des Besonderen aus dem Allgemeinen*, also wesentlich *Deduction* während die *Gewinnung neuer Erkenntnisse wesentlich auf dem Wege der Induction vor sich geht.* Strenge genommen kann der Schlussſatz nicht mehr enthalten, als was in den Prämissen bereits gedacht worden ist, ja er enthält eigentlich weniger als diese. Dies leuchtet noch mehr ein, wenn man bedenkt, daſs die Wahrheit des Schlussſatzes bereits festgestellt sein muss, wenn die

Wahrheit der Prämissen, namentlich des Obersatzes, feststehen soll. Wir hätten z. B. den Schluss: Alle Planeten sind abgeplattet; Neptun ist ein Planet: Also ist Neptun abgeplattet. — Hier muss früher sichergestellt sein, dass Neptun abgeplattet sei, bevor man behaupten kann, dass alle Planeten es sind. Es liegt also hier das eigenthümliche Paradoxon vor, dass der Schlusssatz, anstatt eine Folge der Prämissen zu sein, vielmehr eine Voraussetzung derselben ist. In der That liegt das Besondere vor dem Allgemeinen, während der Syllogismus sich anschickt, dasselbe aus dem Allgemeinen herzuleiten. Dessen ungeachtet ist der Syllogismus sehr wichtig und zwar: 1. Für die fortschreitende Erkenntnis des einzelnen Menschen. Durch denselben ist der Mensch imstande, mittelst einer beschränkten Zahl allgemeiner Obersätze, die unabsehbare Fülle besonderer Erscheinungen zu überblicken, zu ordnen und im Dienste der Forschung zu verwenden. So wird z. B. das ganze Leben der Sprache durch eine nicht allzugroße Anzahl grammatikalischer Regeln beherrscht; und ebenso steht es auch auf den anderen Erkenntnisgebieten (Größenlehre, Ethik, Physik u. s. f.). 2. Für den Fortschritt der Wissenschaft selbst. Durch den Syllogismus werden nämlich relativ neue Wahrheiten gefunden, wenn der Obersatz auf andere Fälle angewendet wird, als jene, durch deren Betrachtung er gewonnen wurde. Haben wir durch die bisherige Erfahrung irgend einen allgemeinen Satz, z. B. das Princip der Erhaltung der Kraft gewonnen, so stehen wir nicht an, dasselbe auch auf jenen Gebieten anzuwenden, von denen es ursprünglich nicht abstrahiert worden ist. 3. Für den Unterricht. Neue Erkenntnisse werden am leichtesten begriffen und am dauerhaftesten festgehalten, wenn man sich der Ableitung derselben aus bereits begriffenen Obersätzen bewusst wird, wenn man also beim Unterricht neue Einzelfälle an ältere Regeln und Grundsätze anknüpft.

Die Mannigfaltigkeit der Schlüsse ist sehr groß, die Schlüsse können nämlich einfach oder zusammengesetzt, vollständig oder unvollständig sein. In jedem Falle ergeben sich wieder mannigfache Formen, je nachdem die Prämissen kategorische conjunctive oder disjunctive Urtheile sind. Die wichtigsten und gebräuchlichsten dieser Formen sind enthalten in folgender

Übersichtstafel der Schlüsse.

Schlüsse sind:

Erstens: Uneigentliche:

1. Unterordnungs-Schlüsse.
2. Entgegensetzungs-Schlüsse.
3. Umkehrungs-Schlüsse.

Zweitens: Eigentliche:

I. Einfache:

A. Vollständige aus

1. Kategorischen, 2. Hypothetischen, 3. Conjunctiven, 4. Disjunctiven Urtheilen.

1. Kategorischen	2. Hypothetischen	3. Conjunctiven	4. Disjunctiven
a) nach der 1. Figur,	a) kategorischer Form,	a) nach der 1. Figur,	a) kategorischer Art,
b) nach der 2. Figur,	b) modo ponente,	b) nach der 2. Figur,	b) hypothetischer Art,
c) nach der 3. Figur,	c) modo tollente,	c) nach der 3. Figur,	c) disjunctiver Art.

B. Unvollständige.

1. Das Enthymema.
   a) der 1. Ordnung.
   b) der 2. Ordnung.

2. Der zusammengesetzte Schluss.

II. Zusammengesetzte:
A. Vollständig aus

1. Kategorischen,
a) nach der 1. Figur:
α) progressiv,
β) regressiv,
b) nach anderen Schlussfiguren.

2. Hypothetischen Urtheilen.
a) nach kategorischen Mustern,
b) nach dem modus ponens,
c) nach dem modus tollens.

Unvollständige.
Ba. Durch Auslassung der Prämissen.
Baα. Soriten (Kettenschlüsse) aus

1. Kategorischen,
a) der Aristotelische,
b) der Goclenische Sorites,

2. Hypothetischen Urtheilen.
a) modo ponente,
d) modo tollente.

Baβ. Anderweitige unvollst. zusgs. Schlüsse.
Bb. Durch Zusammenziehung der Prämissen:

Das Epicherema.

Die wichtigeren dieser Schlussformen sind bei den betreffenden Artikeln nachzuschlagen.

Schmidt Karl (1819—1864) geboren zu Osternienburg in Anhalt, studierte das Gymnasium in Köthen und bezog später die Universität in Halle, wo er für die Theologie bestimmt sich hauptsächlich der Philosophie zuwandte: „Ich bin," schreibt er von dort, „von nun an Philosoph, und nichts soll mich wieder von der Philosophie scheiden. Sie soll fortan die Führerin meines Lebens, und der Kampf gegen Satzung und Formelwesen die Aufgabe meines Lebens sein." Schmidt war Lehrer der Geschichte und der alten Sprachen an Gymnasium in Köthen, später Pfarradjunct in Edderitz, und starb als Seminardirector und Schulrath in Gotha, wo er mit der Neugestaltung des Schulwesens betraut war. Er steht wie Diesterweg auf dem Boden Pestalozzi's und stützt seine Pädagogik auf die Anthropologie. Er betrachtet den Menschen als organische Einheit von Leib und Seele, welche durch die Erziehung in Harmonie mit sich selbst, mit der Welt und mit Gott zu setzen sind. Auf psychologischem Gebiete hält er die Resultate der Forschungen Galls und seiner Nachfolger für maßgebend; ja er hat selbst zum Ausbau der Phrenologie das Seinige beigetragen. Als Schriftsteller entwickelte er auf pädagogischem Gebiete eine staunenerregende Thätigkeit; unter seinen zahlreichen und gediegenen Schriften ragen als die bedeutendsten hervor: 1. die vierbändige „Geschichte der Pädagogik", deren erste Auflage 1862 erschien; 2. die Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes (Köthen 1860); 3. das Buch der Erziehung (Köthen, 1854); 4. Gymnasialpädagogik 1857; 5. Briefe an eine Mutter über Leibes- und Geisteserziehung ihrer Kinder 1856; 6. Die Geschichte der Volksschule und des Lehrerseminars im Herzogthume Gotha, 1863; 8. Die Anthropologie (Dresden, 1865). Der historische und didaktische Theil dieser Schriften ist ungleich wertvoller als der philosophische, welch letzterer in Folge der ungesunden speculativen Constructionen, auf denen er steht, den Freunden einer exacten Forschung weniger zusagen dürfte.

Scholastik. Dieses Wort begegnet uns in zwei Bedeutungen; einmal bedeutet es so viel als Schulkunde (von schola, die Schule), ein andermal — und in diesem Sinne nehmen wir es hier — drückt es eine mittelalterliche philosophische Denkrichtung, nämlich die sogenannte scholastische Philosophie aus, welche aus den von und seit Karl dem Großen zur Bildung der Geistlichen gestifteten Schulen hervorgegangen ist. Die

römische Bezeichnung „Scholastiker" übertrug man auf diese philosophische Richtung des Mittelalters, deren Wesen in der Anwendung einer aus der alten Zeit stammenden Dialektik auf die christliche Theologie und in der Verschmelzung beider zu dogmatisch-spitzfindiger Weisheit bestand. Man unterscheidet gewöhnlich drei Perioden des scholastischen Zeitalters; die erste Periode bis auf den Streit der Nominalisten und Realisten, die zweite bis auf Albertus Magnus, die dritte bis zum Wiederaufleben der classischen Studien und der hiedurch bewirkten Reformen auf dem Gebiete der Philosophie. In den von Karl dem Großen besonders zur Bildung von Geistlichen angelegten Schulen wurden die sieben freien Künste (das Trivium und Quatrivium) gelehrt, wobei jede freiere Anwendung der Philosophie durch die von der Kirche gezogenen Grenzen ausgeschlossen war. Ein etwas regeres Leben kam durch Roscellin, den Begründer des sog. Nominalismus in die scholastische Philosophie. Seiner Lehre gemäß sind die allgemeinen Begriffe bloße Worte, Namen, während dieselben nach der Meinung der Realisten als die Sache selbst dem Verstande gegenübertreten. In dieser ersten Periode besteht die Philosophie im Wesentlichen in der Aufstellung der für und wider geltend zu machenden Gründe in syllogistischer Form, deren Triftigkeit nach dem herrschenden kirchlichen Systeme beurtheilt wird. Eine neue Periode beginnt mit Albertus Magnus (gest. 1280 zu Köln) dem Begründer des Aristotelescultus in der Scholastik, der so zugleich eine Würdigung der pädagogischen Grundsätze Platons und des Aristoteles anbahnte. Sein Schüler Thomas von Aquino ist als strenger Anhänger des Aristoteles und als Gegner des spitzfindigen Scholastikers Duns Scotus bekannt, welcher sich gegen die durch Thomas vertheidigte Augustinische Lehre von der Gnade erklärte. Unter den Scholastikern, welche sich um die Weiterentwickelung der Pädagogik hervorragende Verdienste erworben haben, sind Vincenz von Beauvais (s. d.), Hugo von St. Victor und Jean Charlier Gerson von Bedeutung. Hugo von St. Victor, ein Graf von Blankenburg, der während der Unruhen Heinrich IV. seine Heimat verlassen musste und im Augustinerkloster zu St. Victor in Paris auferzogen wurde — ist durch seine Schrift „de eruditione didascalia", mit welcher er ein umfassendes Studium der Theologie vorbereiten wollte, zu pädagogischer Berühmtheit gelangt. Gerson, geb. 1363, der berühmte Kanzler der Pariser Universität hat sich in seinem Tractat: „Wie man die Kinder zu Christo führen soll" und durch sein Buch: „Über die Kunst, Beichte zu hören" verdient gemacht. Die scholastische Philosophie artete im 14. und 15. Jahrhunderte in einen leeren und hohlen Formalismus aus, der sich durch eine geistlose Überschätzung des Syllogismus kennzeichnete und in subtilen Unterscheidungen und leeren Abstractionen gefiel. So musste diese ganze Richtung durch den aufstrebenden Humanismus allmählich unterdrückt werden, wenngleich wir einzelne Scholastiker, wie den spanischen Jesuiten Suarez noch am Beginne des 17. Jahrhunderts finden.

Schreibunterricht. Schreibunterricht. Das Ziel des Schreibunterrichts ist eine deutliche, geläufige und möglichst gefällige Handschrift. Eine solche ist von hervorragender Wichtigkeit nicht bloß als Erleichterungsmittel des immer mehr in Schwung kommenden schriftlichen Verkehrs, sondern auch als eine Empfehlung des Schreibenden. Denn die Handschrift ist der charakteristische Ausdruck der Persönlichkeit, ein Bestandtheil der Physiognomie, so dass der Ruf: „Schreibe, damit ich dich sehe!" nicht ohne alle Berechtigung ist. In der schlechten Handschrift offenbaren sich Gleichgiltigkeit gegen die äußere Erscheinung, Nachlässigkeit, Trägheit, Mangel an Ordnungs- und Schönheitssinn, unter Umständen auch Nichtachtung Anderer. „Eine schlechte Handschrift," sagt Niebuhr, „sollte man Niemand verzeihen; sie verräth eine schimpfliche Trägheit." Die Zeiten, wo die schlechte Handschrift als Attribut der Gelehrten und Vornehmen eine gewisse Freizügigkeit

besaß, sind vorüber; bei Briefen und Geschäftsaufsätzen kann sie vielmehr als eine Beleidigung des Adressaten angesehen werden. Wenn auch die äußere Form der Aufsätze nicht so wichtig ist, wie der innere Gehalt derselben, so bleibt sie doch unter allen Umständen ein wichtiges Moment der Gedankenmittheilung und der Besitz einer geläufigen und gefälligen Handschrift, ein bedeutendes Vehikel im gesellschaftlichen Leben. Man präsentiert sich mittelst der Schrift ebenso wie durch Kleidung und Umgangsformen; man spart an Zeit und Geld, wenn man über eine gewandte Hand verfügt. — Aus diesen Gründen fängt die Methodik des Schulunterrichtes in neuerer Zeit an, sich dieser früher arg vernachlässigten Schuldisciplin zuzukehren. Beim Unterrichte unterschied man bis vor kurzem eine kunstgerechte *Schönschrift* (Kalligraphie) und die gewöhnliche *Handschrift*. Sowie man von Jedem verlangt, dass er ein Sonntags- und ein Alltagskleid habe, so sollte nach dieser Auffassung der Schüler auch eine doppelte Schrift, eine Schön- und eine Schnellschrift besitzen. Die erstere wurde in besonderen Stunden gelehrt, kam aber beim gewöhnlichen Schreiben gar nicht zur Anwendung, wo der Schüler die flüchtige Alltagsschrift handhabte, bei deren Aneignung und Übung er jedoch auf sich selbst angewiesen blieb. Das Fallenlassen dieser Unterscheidung zwischen Sonntags- und Alltagsschrift, die Erkenntnis, dass die Schönschrift gelehrt werde, um beim Schreiben überhaupt angewendet zu werden, bildet die erste Voraussetzung eines methodischen Schreibunterrichtes, für den es nur eine *einzige* Schrift, nämlich eine *Schnell-Schönschrift* gibt. Die Methodik des Schreibunterrichtes dreht sich um drei Punkte; die sind 1. die *Federhaltung*, 2. der *Takt* und 3. die *Auffassung der Schriftzüge*. Beim Schreiben sitze der Schüler halblinks, so dass er dem Tische die rechte Körperseite zuwendet und daher nicht in Versuchung kommt, die Brust an die Tischkante zu legen. Das Schreibheft wird gleichfalls halb links gelegt und mit der linken Hand festgehalten. Die Bewegung des Schreibens, das s. g. *Schreibturnen* ist aus zwei verschiedenen Einzelbewegungen zusammengesetzt, aus der *drehenden Bewegung des Unterarms* um das Ellbogengelenk als Drehpunkt, wobei die Federspitze einen Kreisbogen beschreibt, welcher durch unmerkliche Verschiebung der Feder eine gerade Linie, die *wagrechte Zeile* bildet — und aus der *hin- und hergehenden* Bewegung der *Schreibfinger*, welche auf der Zeilenrichtung senkrecht steht. Zu diesen rechnen wir den Daumen, Zeige- und Mittelfinger, insbesondere aber den *Zeigefinger*, den man deshalb auch vorzugsweise „den Schreiber" nennen kann. Der Federhalter wird von den Schreibfingern in Zollhöhe derart gehalten, dass er sich am Handknöchel anlehnt und stets nach der linken Schulter hinweist. Hiebei bleiben der Zeige- und Mittelfinger gewölbt, der Daumen jedoch eingezogen. Die schreibende Hand hat demnach drei Stützpunkte, den Unterarm, die Fingerkuppen des gekrümmten vierten und fünften Fingers und die Federspitze. Die Handwurzel darf weder fest aufgelegt, noch ganz frei gehalten werden. Als schädliche Angewöhnungen bei der Federhaltung sind zu nennen: das Auflegen der Hand auf dem Ballen, das Einknicken des Schreibers (Zeigefingers) und das

zu tiefe Anfassen des Federhalters. — Das Schreibturnen selbst, welches die drei Schreibfinger besorgen, wird geregelt durch den Takt. Ohne ihn würde die Schrift ihre Schwunghaftigkeit und rhythmische Ebenmäßigkeit einbüßen. Man wird beim Schreiben entweder unbewußt durch den Takt geleitet, oder man übt denselben planmäßig beim s. g. Taktschreiben (Taktiermethode). Denn das Schreibturnen besteht in einer rhythmischen auf- und abwärts gehenden Bewegung der Federspitze durch die Schreibfinger, wobei der Aufstrich mit dem Niederstrich abwechselt. Jener ist stets ein Haarstrich, dieser ist bei der gewöhnlichen Schönschrift ein Schattenstrich, bei der modernen, neuestens durch Carl Reich zu Holzminden aufgestellten Schnellschrift ein sogenannter Kegelstrich, welcher in seinen oberen zwei Drittheilen Licht, und nur in dem unteren Drittheil Schatten hat, halbrechts gerichtet und glatt sein muss. Allein selbst dieser Schatten tritt nur bei den langen Buchstaben auf, während die sogenannten Grundstriche von der Höhe des n schattenlos bleiben. Dadurch wird dieser Kegelstrich zur Grundform der modernen Schnellschrift, welche eben deshalb auch „Kegelschrift" heißt. Der Takt selbst kann entweder vom Lehrer, oder von einem einzelnen Schüler, oder im Chore (jedoch nur leise) gesprochen werden, und zwar auf eine zweifache Weise, indem nämlich entweder sowohl Auf- als Niederstrich mit „Eins" — „Zwei", „Eins" — „Zwei" u. s. f. oder nur jeder Niederstrich mit Eins, Zwei, Drei . . . taktiert werden. Bei der Kegelschrift wird der Kegelstrich mit „Feindruck", jeder andere mit „fein" commandiert. Unbedingte Regel ist es, dass jeder Buchstabe und jedes Wort ohne Unterbrechung ausgeschrieben werden; Häkchen, Striche, Punkte werden erst am Schlusse jedes Wortes aufgesetzt. Bei vorgeschrittener Übung kann der Lehrer auch, anstatt zu zählen, den Takt durch Aufklopfen mittelst eines Stabes oder sonst eines passenden Instrumentes angeben. — Als drittes Element kommen beim Schreibunterrichte die Formen der Schriftzüge in Betracht. Die Schrift kommt nämlich durch Modification des Aufstrichs und Niederstrichs, ferner durch eigenartige Verbindungen dieser Striche zustande. Man unterscheidet Grundbuchstaben wie i, n, m, u, v, w, e, r, welche den Abstand der beiden die Zeile bildenden Grundlinien zur Höhe haben; dann die Oberlängen, wie l, b, t, k, d, s; weiter die Unterlängen, wie: j, g, q, p, z, y, y, und endlich die Doppellängen, wie h, f, f. In Betreff der Verbindung der Schriftzüge herrscht bei der deutschen Currentschrift die Spitze oder der Winkel, bei der Lateinschrift der Bogen oder die Wölbung vor. Auf die Darstellung und Entwicklung dieser Schriftzüge, welche bei den großen Anfangsbuchstaben eine noch größere Mannigfaltigkeit und Freiheit annehmen, legte der ältere Schreibunterricht das Hauptgewicht, sowie auch die einzelnen kalligraphischen Schulen hierin von einander abweichen. Die moderne Schreibekunst stellt jedoch dieses Element gegen die beiden erstgenannten entschieden zurück, und verlangt nur, dass die Grundformen der Schriftzüge so einfach als möglich, dabei jedoch deutlich unterscheidbar, gefällig und

schreibflüchtig seien. Die wahre „Befreiung der Hand" beim Schreiben kann jedoch nur durch richtige Federführung, ferner durch Takt und Schwung erreicht werden. Bevor man zu taktieren anfängt, muss dem Schüler allerdings das Anschauungsbild der niederzuschreibenden Buchstabenformen beigebracht worden sein; dies geschieht durch das Zergliedern und Vorschreiben der Buchstaben, sowie durch ausführliche Beschreibung ihrer Bestandtheile. Sind einmal gewisse Grundformen der Buchstaben eingeführt, so müssen sie auch strenge festgehalten werden. — Der Schreibunterricht in der Schule ist ein Massen- oder Gesammtunterricht, wobei der Lehrer die Buchstaben und Worte an die Schultafel schreibt, und die Schüler dieselben anfangs, die Hand mit der Feder ausgestreckt, im Sinne des Schreibturnens in der Luft und später mittelst Takte auf dem Papier nachbilden. Die weiteren Übungen sind bloßes Dictandoschreiben. Dass ein solches dictieren nicht zu einem mechanischen Ab- und Nachschreiben führen, sondern mit anderen, insbesondere orthographischen und grammatischen Übungen in Verbindung gebracht werden soll, versteht sich von selbst.

Literatur: Frz. Gartner, Anleitung für die praktische Behandlungsweise des Taktschreibunterrichtes. Wien 1869. — F. K. Hillardt, der Schreib-Unterricht, nach der stigmographischen Methode für den Elementarunterricht dargestellt und normiert. Wien 1873. — F. Schmarje, Methodik des Schreibunterrichts. Flensburg 1876. — F. Soennecken, Lehrplan für Massenunterricht in der Rundschrift unter Zugrundelegung der Schulausgabe. Bonn 1877. — Derselbe, Die Rundschrift. Method. Anleitung. Bonn. 1878. — Heinr. Hoffmann, Anleitung eines methodischen Schreibunterrichts. Leipzig 1876. — H. R. Dietlein, Wegweiser für den Schreibunterricht. Leipzig 1876. — Jos. Ambros, Die Rundschrift. 4 Hefte. Wien. — Ed. Tourneur, Rondschrift zum Selbstunterrichte und für Schulen. Wien. — Alf. Metzner, Der Schönschreibunterricht im Dienste des deutschen Sprachunterrichtes. Wien. 1881. — J. M. Hübscher, Method. geordnete Schreibübungen. 2 Hefte. Zürich. 1882. — Fust's Vorschriften 2 Hefte. Prag. — C. Muck's Vorschriften. Wien. — Pokorny's Vorschriften. 2 Hefte. Brünn.

Schule. Die natürliche Erziehungsstätte ist das Haus. Im Naturzustande und in den Anfängen der Civilisation mag sie auch die einzige gewesen sein. Erst die gesteigerten Ansprüche der Cultur führten allmählich zur Gründung von Anstalten, welche eine intensivere, umfassendere und raschere Ausbildung gewähren, als sie die Hauserziehung zu leisten vermag. Deshalb definiert W. Lange die Schule als „die Summe derjenigen Veranstaltungen, welche im Laufe der culturhistorischen Entwickelung für die Ergänzung der Familienerziehung nothwendig geworden sind." Selbstverständlich kann selbst die reine Familienerziehung nicht ohne allen Unterricht gedacht werden, nur behält derselbe die Form gelegenheitlicher Unterweisung und entbehrt aller planmäßigen, geordneten Einrichtung; der systematische planmäßig eingerichtete Unterricht bleibt die eigentliche Domäne der Schule. Allerdings fällt neben dem Unterricht auch ein guter Bruchtheil der Erziehung der Schule zu; beide sollen sich in die Erziehungsaufgabe redlich theilen, und wie die Familie des Unterrichts nicht gänzlich entbehren kann, so ist auch in der Erziehungsschule (s. d.) ein familienartiges Element vonnöthen, nämlich die Möglichkeit eines Nachgebens und einer Berücksichtigung der menschlichen Individualität. Diese Berücksichtigung der Individualität wird der Schule allerdings dadurch erschwert, dass die Menge ihrer Zöglinge eine gewisse Uniformität ihrer Maßregeln und Einrichtungen, sowie eine durchschnittlich gleiche Behandlung ihrer Schüler nach sich zieht. — Der correlative (mitbezogene) Begriff zu „Schule" ist der der Lehrer (s. d.) Die Schule kann nicht ohne Lehrer gedacht werden, und ihre Entwickelung setzt die Heranbildung eines Lehrerstandes voraus. Wie in allen Berufsbeschäftigungen der bürgerlichen Gesellschaft, war auch beim Lehrerstand die Theilung der Arbeit der Antrieb zu dessen Begründung. Der Unterricht war eines der letzten Gebiete, auf welchen sich diese Theilung vollzog. Zur Zeit des Mittel-

alters gab es noch keinen selbständigen Lehrerstand. Das Geschäft des Unterrichts wurde damals nur als ein Anhängsel des geistlichen Berufs angesehen, und wo ein weltlicher Lehrer auftrat, war er bei der elenden Entlohnung gezwungen, noch irgend ein Handwerk oder eine andere Nebenbeschäftigung zu treiben. Haben sich doch die mit dem Lehramte nicht zusammenhängenden Nebenbeschäftigungen der Lehrer zum Schaden der Unterrichtserfolge bis auf unsere Zeit erhalten. So spät hat sich der geschichtliche Geist, in Sorgen um materielle Lebensmühe vergraben und in äußeren Kriegen nicht minder wie inneren Parteikämpfen gefangen gehalten, der Befriedigung des allgemeinen Bedürfnisses nach Schulen zugekehrt, dass bis auf die Neuzeit hinauf die Schulen nur für einen bevorzugten Bruchtheil der Bevölkerung, nicht für die großen Massen da waren, und dass selbst noch ein Martin Luther in seinem bekannten Sendschreiben an die Rathsherrn und hundert Jahre später ein Comenius im VIII. Capitel seiner großen Unterrichtslehre die Nothwendigkeit von Schulen für die Jugend beiderlei Geschlechter wie einen problematischen Satz nachzuweisen nicht für überflüssig erachteten. Noch viel später kam selbstverständlich die Staatsgewalt dazu, die Errichtung von Schulen auf der ganzen Linie der Bevölkerung in die Hand zu nehmen. Dieses Ereignis, welches sich gerade in unseren Tagen in fast sämmtlichen Culturstaaten Europas vollzieht, darf sicherlich als die bedeutendste Epoche der Weltgeschichte angesehen werden. (Zur weiteren Orientirung die Art: Volksschule, Erziehungsschule, Einzel- und Massenunterricht.)

Schule als Erziehungsanstalt. Das Haus (s. d) ist die erste und wichtigste Erziehungsstätte, weil es den Grund legt für alle nachmaligen Gestaltungen und Entwickelungen des Zöglings, und zwar durch die Macht der ersten Eindrücke. Allein die Lebensgemeinschaft des Hauses und der Familie ist eine zu einfache und einförmige; sie fordert daher eine Erweiterung durch die Schule. Während das Hauskind ganz und gar abhängig von den Eltern bleibt, tritt der Schüler zu seinen Mitschülern in das Verhältnis gleichberechtigter Glieder einer Gesellschaft, welche nicht mehr durch das unmittelbare Walten der erziehenden Persönlichkeit, sondern durch die Autorität eines unpersönlichen Gesetzes beherrscht wird. In der Schule gibt es eine gemeinsame Lebensordnung, die schon wegen der größeren Anzahl der Schulgenossen nothwendig wird, und der sich jeder Einzelne ausnahmslos unterwirft. Im Mittelpunkte dieser gemeinsamen Lebensordnung steht der Lehrer, dessen Verhältnis zu dem einzelnen Schüler nicht ein Ausfluß der Persönlichkeit, sondern des Amtes ist, das er bekleidet. Die sanftere Macht der Liebe, die im Hause waltete, zieht sich in der Schule gegen die ernste Autorität des Gesetzes zurück. Der Schüler macht die wichtige Erfahrung, dass die Nachgiebigkeit, auf welche er zuhause rechnen konnte, hier nicht mehr anzutreffen sei, und dass er sich als Einer unter Vielen in einer Lebensgemeinschaft befinde, der er sich als fügsames Glied einzuordnen habe. Seine persönlichen Ansprüche finden hier die gebührende Zurechtweisung an den gleichberechtigten Ansprüchen der Übrigen, und seine eigenen Leistungen, die man im Hause nur vom Standpunkte des Wohlwollens beurtheilte und — überschätzte, einen objectiven Maßstab an den Leistungen seiner Mitschüler. Er findet, dass der Einzelne in der Gemeinschaft nur so viel gilt, als er leistet. Durch diese Erfahrungen, wird er allmählich auf die noch ernsteren Verhältnisse des wirklichen Lebens vorbereitet, wo der Einzelne in einer noch größeren Lebensgemeinschaft aufgeht, in welcher sich das Walten der Liebe noch entschiedener hinter die objectiven Maßstäbe des Rechtes und der Billigkeit zurückzieht. — In der Schule entwickelt sich ferner ein Gemeinleben, welches als Vorbild des geselligen Lebens im Kreise der Erwachsenen angesehen werden kann. Die Mitschüler stehen alle nahezu in demselben Alter und haben dasselbe Bil-

dungsziel vor sich. Dagegen zeigen dieselben alle Verschiedenheiten der Individualität, welche der Verschiedenheit der Abstammung, der häuslichen Erziehung und des Standes der Eltern entsprechen. Hierin liegt eine wichtige Erweiterung der Verhältnisse gegenüber dem Familienkreise, und eine vielfache Veranlassung zu gegenseitiger Förderung und Ergänzung. Der vielseitigere Umgang, welcher dem Einzelnen hiedurch eröffnet wird, führt zu einer schärferen Ausprägung der Individualität und gibt dem Kinde einen Vorgeschmack von dem Reichthum und der Mannigfaltigkeit der Verhältnisse, welche ihm später im wirklichen Leben begegnen. In der Mitte seiner Mitschüler lernt der Einzelne aber auch den gesellschaftlichen Druck kennen und tragen, welcher aus dem nahen Zusammenleben der Menschen hervorgeht. Die häſsliche Selbstsucht muſs hier schon abgestreift werden durch die vielfachen Berührungen der Theilnahme an Anderen. Bescheidenheit, Dienstfertigkeit und Gefälligkeit sind die Tugenden, zu denen er hingeführt wird. Die Fehler, deren Entstehung die Beschränktheit des häuslichen Kreises nicht selten begünstigt, werden durch den regeren geselligen Verkehr der Schule von selbst abgestreift. Der Trotzige und Eigensinnige wird durch die Rücksichtslosigkeit, die man ihm entgegensetzt, zu Selbstbesinnung gebracht; Eitelkeit und Einbildung werden durch Beschämung und Spott gebessert; die Selbstüberhebung findet ihren Meister; die Unschicklichkeit wird verlacht und dadurch zur Aufmerksamkeit und Anstrengung genöthigt. Der Träge wird angespornt, der Verweichlichte gekräftigt, der Schüchterne aufgemuntert. — Über diesen wohlthätigen Einfluſs der Schule äußert sich der berühmte Staatsmann Lord John Russel also: „Eine öffentliche Schule bildet den Charakter. Sie bringt den Knaben aus dem väterlichen Hause, wo er der verzogene Liebling ist, wo seine Albernheit für Witz, sein Eigensinn für Geisteskraft gilt, an einen Ort, wo er seinen Rang in Angemessenheit zu seinen wirklichen Kräften und Talenten einnimmt. Ist er mürrisch, so läſst man ihn gehen; ist er zornig, so bekommt er eine Ohrfeige. So wird sein Charakter vorbereitet für die Faustschläge des späteren Lebens, für die ermüdenden Kämpfe eines Rechtsanwaltes, eines Parlamentsmitgliedes, eines Kriegers. Das aber ist von weit größerer Wichtigkeit, als aller Erwerb von bloßen Kenntnissen. Viele Männer haben ihre Kenntnisse erst in den Zwanziger-Jahren ihres Lebens zu erwerben angefangen; wenige aber ändern ihren Charakter, nachdem sie zwanzig Jahre alt geworden sind."

Literatur: G. Fröhlich, Pädag. Bausteine. Wichtige Schulfragen der Gegenwart f. Leiter, Lehrer und Freunde der Schule. Eisenach 1872. — Derselbe, Neue pädagogische Bausteine. Wichtige Schulfragen der Gegenwart für Leiter, Lehrer und Freunde der Schule. Eisenach 1873. — Derselbe, die Volksschule der Zukunft ein Ideal für die Gegenwart. Ausführlich dargestellt. Jena 1866. — Derselbe, die Erziehungsschule. (Siehe I. Pädag. Studien.) Wien. — Kilian, Die Schulfrage. Straßburg. 1877. — W. Lange, Die Schule im Lichte des erziehlichen Princips. Berlin. 1869.

Schule und Haus. Sobald das Kind anfängt, die Schule zu besuchen, sind zwei Erziehungsgewalten gegeben, Schule und Haus, welche sich in die Verantwortlichkeit für dessen Erziehung theilen und daher so viel als möglich harmonisch zusammen wirken sollen. Dieses Zusammenwirken wird hergestellt: 1. Durch die Hausaufgaben der Schule als Ergänzung des Schulunterrichtes durch den häuslichen Fleiß. Die Hausaufgaben werden zuhause unter Aufsicht der Eltern gemacht, welche hiedurch in die Lage gesetzt werden, Einblicke in die Schulerziehung zu thun. 2. Durch mündliche und schriftliche Schulnachrichten, wodurch die Eltern von dem Erfolge ihrer Kinder periodisch und bei vorkommenden besonderen Vorkommnissen in Kenntnis gesetzt werden. Insbesondere ist die Verhängung von Schulstrafen den Eltern sofort anzuzeigen. Auch sind in gewissen Fällen Kinder der häuslichen Abstrafung anheimzugeben. 3. Durch die Disciplinarordnung der Schule, besonders in

jenen Punkten, welche das Verhalten der Kinder außerhalb der Schule und des Hauses, d. h. an öffentlichen Orten regeln. Da im Falle einer grundsätzlich verschiedenen Anschauung über gewisse Punkte, z. B. über den Besuch von Gasthäusern und Theatern leicht ein Competenzstreit der beiden pädagogischen Regierungsgewalten ausbrechen könnte: ist es rathsam, dass die Genehmigung einer solchen Disciplinarordnung einer Instanz zufalle, welche wie die Ortsschulbehörde über der Schule und dem Hause steht, und die pädagogischen Rücksichten mit den Ansprüchen des Familienlebens in Einklang zu bringen vermag. Da man berechtigt ist, die Schule für das Verhalten der Schulkinder der Öffentlichkeit gegenüber verantwortlich zu machen, so darf sich dieselbe des Erziehungs- und Regierungseinflusses auf das Verhalten der Kinder außer der Schule nicht begeben; doch muss hier der mittelbare Erziehungseinfluss mehr vorwalten als die unmittelbare Regierungsthätigkeit, damit das Familienleben durch die Vorschriften der Schule nicht beirrt werde. Jedenfalls muss aber die Schule darauf bestehen, dass die Schulkinder sich bei ihrem Erscheinen in der Öffentlichkeit anständig verhalten, dass sie sich nicht auf öffentlichen Plätzen anhäufen, dass sie den Vorübergehenden nicht lästig werden, dass sie nicht Ärgernis geben, nicht ungeziemende Reden führen, sich nicht gegenseitig beschimpfen, dass sie nicht handgemein werden, dass sie die öffentlichen Anlagen nicht beschädigen, nicht mit Steinen herumwerfen und die Thiere nicht quälen. Zur Unterstützung der Regierungsgewalt der Schule nach dieser Richtung hin wäre allerdings nur in den seltenen Fällen, wo das Haus seine Mitwirkung entschieden versagt, die Hilfe der Ortsbehörde anzurufen. Auch erscheint es geboten, dass den Schulkindern als Ableitungsstätten des jugendlichen Übermuths öffentliche Spiel- und Tummelplätze an dazu geeigneten Orten angewiesen würden, welche Plätze wie die öffentlichen Anlagen unter dem Schutze und unter der unwillkürlichen und unauffälligen Aufsicht des Publicums ständen.

Schulaufsicht, Schulinspection ist ein Ausfluss der Schulverwaltung, als deren Auge und Arm sie gleichsam sich darstellt. Sie wird durch eigene, der Schulverwaltung organisch einverleibte Organe, die Schulinspectoren geübt. Ihr Walten ist ein vorwiegend persönliches, indem sie durch unmittelbare Einwirkung auf die verschiedenen Lehrpersonen die Schulzwecke zu fördern bestimmt sind, und es zeigt jedesmal von einer argen Verkennung der Sachlage, wenn der Schulinspector ein Actenmensch ist, oder durch eine falsche Dienstespragmatik seine Wirksamkeit im Actenstaube gebannt sieht. Sehr richtig hat das Wesen der Schulinspection H. Gräfe durchblickt, indem er das Charakteristische derselben im Gegensatze zur administrativen Verwaltung in drei Momenten zusammengefasst: erstens darin, dass sie sich nur auf die inneren Verhältnisse der Schule, auf Zucht, Unterricht und Schuleinrichtung bezieht; sodann, dass sie auf diese Verhältnisse nur mittelbar einwirkt; endlich, dass sie eine persönliche Einwirkung voraussetzt. Daraus ergeben sich nachstehende Folgerungen: 1. Da sich die Schulaufsicht, wenn nicht ausschließlich, doch vorzugsweise auf die inneren Einrichtungen der Schule bezieht, so hat sie ihr Augenmerk vor allem darauf zu richten, ob die Anordnungen der Schulbehörden in Bezug auf Zucht, Unterricht und Schuleinrichtung von allen, die sie angehen, genau, und in dem Sinne, in welchem sie gegeben sind, befolgt werden; dann darauf, ob sich diese Anordnungen als zureichend und zweckmäßig erweisen; endlich darauf ob die äußeren Verhältnisse der Schule so sind, wie sie die Förderung der Schulerziehung verlangt, und ob der Lehrer in Bezug auf Zucht, Unterricht und Schuleinrichtung überall so verfährt, wie es der Schulzweck fordert. 2. Die Schulaufsicht ist in Bezug auf die Schule nur eine mittelbare Thätigkeit. Sie darf nicht unmittelbar in Zucht, Unterricht und Schuleinrichtung eingreifen. Das ist und muss lediglich Sache der unmittelbaren Leitung der Schule bleiben, welche nur

dem Lehrer allein obliegt und zusteht. Die Schulaufsicht hat nur mittelbar einzuwirken, und zwar durch den Lehrer oder in Schulen, wo mehrere Lehrer unter einem Director stehen, durch den Director, indem sie ihn auf das aufmerksam macht, was aus den Schulordnungen, oder aus der Natur der Sache für seine Thätigkeit folgt; endlich durch die Schulbehörden, indem sie ihre Wahrnehmungen, Ansichten und Anträge an dieselben auf dem vorgeschriebenen Wege gelangen läſst. 3. Die Schulaufsicht setzt eine persönliche Einwirkung voraus, jedoch nur auf Grundlage eigener Anschauung und Erfahrung. Deshalb muſs der Schulinspector die Schule selbst von Zeit zu Zeit besuchen und mit den Lehrern in persönlichen Verkehr treten. — Die rechte Stellung der Schulaufsicht läſst sich dahin feststellen: 1. Die Schulaufsicht ist um des Schulamtes willen da, nicht das Schulamt um der Schulaufsicht willen. Ihre Aufgabe ist es daher, das Schulamt zu fördern, zu heben, zu unterstützen, seine Rechte zu wahren und zu vertreten und sich, wo dies irgend zulässig ist, nach ihm zu bequemen. 2. Die Thätigkeit des Lehrers ist eine freie, geistige, und die Schulaufsicht muſs sie als solche achten und ehren. Wenn auch des Lehrers Wirksamkeit in mancher Beziehung durch äußere Vorschriften und Gesetze gebunden werden muſs, so ist sie doch in ihrem eigentlichen Gebiete, in Bezug auf die Erregung des jugendlichen Geistes, auf Bildung der Vernunft und des Gemüthes, der Gesinnung und des Charakters, ja selbst des Verstandes völlig frei von jeder äußerlichen Fessel, und durch Gesetze kann sie da nicht reguliert werden. Diese Freiheit der Lehrthätigkeit tritt aber selbst in mehr äußerlichen Dingen, als eine unerläſsliche Forderung hervor, nämlich auf dem Gebiete der Methode und der äußeren Zucht. Dem Lehrer hier Vorschriften ertheilen wollen, die über allgemeine Grundsätze und Maximen hinausgehen, hieße den Lehrerberuf, das Wesen der Schulerziehung völlig verkennen. Wenn dies gegründet ist, so folgt, daſs die Schulaufsicht die Lehrerthätigkeit in keinem anderen Falle, als wenn die Schulverordnungen es erheischen, beschränken darf. 3. Die Schulaufsicht muſs gebietend auftreten, wenn es sich um Wahrung der gesetzlich bestehenden Vorschriften über Schulerziehung und Lehrthätigkeit handelt; wo jedoch diese Normen fehlen, darf ihr Einfluſs nur ein moralischer sein, bei welchem die Macht der Gründe, der Vernunft, der Sachkenntnis und der Erfahrung entscheidet. In dieser moralischen Einwirkung, welche die freundschaftliche Berathung des Inspectors mit dem Lehrer mit sich führt und die Überzeugung des Fortschrittes, der Verbesserung in sich schließt, ist der schönste Theil der Schulaufsicht zu suchen. 4. Die Schulaufsicht werde nicht ängstlich und kleinlich und lege auf unwesentliche Dinge nicht größeres Gewicht, als sie verdienen. Eine ängstliche und kleinliche Schulaufsicht vernachlässigt die wesentlichen Schulzwecke fast immer, erniedrigt den Lehrer zu einer Maschine und bricht sein innerstes Leben. 5. Die Schulaufsicht sei aber auch genau. Sie beobachte das minder Wichtige und um so mehr das Wichtige und lasse nichts Ungehöriges ungerügt hingehen. 6. Der Schulinspector vermeide alles, wodurch die Würde und das Ansehen des Lehrers bei den Kindern, deren Eltern und den Gemeindegliedern beeinträchtigt werden könnte. Daher hüte er sich den Lehrer in Gegenwart der Kinder zurechtzuweisen, denn der Lehrer muſs dem natürlichen Verhältnisse gemäß bei den Kindern mehr gelten als der Schulinspector. 7. Der Schulinspector beobachte gegen den Lehrer immer die Pflichten der Humanität und kehre nicht zu sehr den Vorgesetzten heraus. 8. Von dem Schulinspector selbst wird Sachkunde verlangt, d. i. er soll bekannt sein mit dem Zwecke, den Mitteln und der Methode der Volksschulerziehung im Allgemeinen, mit der Behandlung jedes Unterrichtsgegenstandes und mit Allem, worauf es bei der Schulerziehung wesentlich ankommt. 9. Die Liebe des

Inspectors für Schule und Lehrer ist wohl eine der wichtigsten Bedingungen für eine gute Schulaufsicht; denn diese darf nicht eine übernommene Verpflichtung, sondern sie muss Herzenssache sein. — Die Mehrzahl dieser Anforderungen, bei deren Formulierung wir der ebenso treffenden als klaren Auseinandersetzung Gräfes (Deutsche Volksschule III. Band) gefolgt sind, läset sich dahin zusammenfassen, dass es bei einem Schulinspector mehr als bei einem anderen Functionär vor allem auf persönliche Eigenschaften ankömmt, die sich durch keine Amtsroutine ersetzen lassen, und dass Missgriffe in der Wahl der Schulaufsichtsorgane, insbesondere in den höheren Instanzen schwer in die Wagschale fallen, ja für das Schulwesen eines Landes nicht selten verhängnisvoll werden können. Vor allem ist es hier nothwendig, dass der Schulinspector nicht nur kraft seines Decretes, sondern auch vermöge seiner wissenschaftlichen und pädagogischen Überlegenheit und Erfahrung über den Lehrern stehe, welche er zu beaufsichtigen und denen er Rathschläge zu ertheilen hat, damit er imstande sei, seine Anordnungen vor dem amtstüchtigen und gebildeten Schulmanne, dessen Vorgesetzter er ist, auch sachlich vertreten zu können, ohne von seinem Untergebenen einen blinden Gehorsam zu heischen, welcher hier keineswegs ausreichen würde.

Die Schulaufsicht ist ebenso gegliedert wie die Schulverwaltung, (s. d.) deren Ausfluss sie ist. Die Instanzen hängen auch hier mit der politischen Eintheilung zusammen, und läset sich demnach eine Orts-, Bezirks- und Kreis- oder Landesschulaufsicht unterscheiden. Die oberste Schulbehörde, nämlich das Unterrichtsministerium übt als administrative Oberbehörde keine unmittelbare Schulaufsicht, indem es seine Wahrnehmungen aus den Berichten der untergeordneten Organe schöpft und denselben auf dem Verwaltungswege die nöthigen Weisungen zukommen läset; doch steht es auch ihr selbstverständlich frei, sich von dem Zustande der Schule durch außerordentliche Visitationen zu überzeugen. So hat beispielsweise das österreichische Unterrichtsministerium im Jahre 1878 einen außerordentlichen Ministerialcommissär (Prof. Anděl) an alle Mittelschulen und Lehrerbildungsanstalten des Reiches entsendet, damit er sich von dem Zustande des Zeichenunterrichtes an denselben durch eigene Anschauung überzeuge und darüber berichte. Die Ortsschulaufsicht, welche durch den Ortsschulaufseher als Abgeordneten der Ortsschulbehörde geübt wird, bezieht sich mehr auf das Äußere der Schule und des Unterrichtes, und so bleiben als die zwei wichtigsten Glieder die Bezirks- und Kreis-, beziehungsweise Landesschulaufsicht übrig, deren Competenz gegen einander wohl abgegrenzt werden muss. — Im Königreiche Sachsen sind nach dem Gesetze vom 26. April 1873 die Obliegenheiten der Bezirksschulinspection folgende: der Bezirksschulinspector ist zur periodischen Visitation der Schulen seines Bezirkes berufen und hat dabei wahrgenommenen Übelständen, so weit thunlich, sofort abzuhelfen. Beim Besuche der öffentlichen Schulen hat er vorzugsweise seine Aufmerksamkeit zu richten: auf die Beobachtung der gesetzlichen Bestimmungen bei Aufnahme und Entlassung der Kinder; auf den Fleiß und das Verhalten des Lehrpersonals und auf die in der Schule herrschende Disciplin, Ordnung und Reinlichkeit; auf die Einhaltung des Lehrplanes, auf die Unterrichtsmethode und auf die Fortschritte der Kinder im Allgemeinen und in den einzelnen Fächern; auf die eingeführten Lehrmittel und die innere Einrichtung des Lehrplanes; auf die wissenschaftliche Fortbildung der Lehrer und deren etwaige Nebenbeschäftigung; auf die ökonomischen Verhältnisse der Schule, insbesondere auf die pünktliche Bezahlung der Lehrerbesoldungen und die Unterhaltung der Schuleinrichtung; auf die Beschaffenheit der Schullocale und auf die amtliche Wirksamkeit des Ortsschulvorstandes. Der Bezirksschulinspector prüft und genehmigt die von den Lehrern oder Directoren überreichten Lehr- und Stundenpläne und veranstaltet und leitet mit den Lehrern seines Bezirkes die jährlich wenigstens einmal abzuhaltenden Bezirkslehrer-Conferenzen. — Der Wirkungskreis der Landesschulinspectoren

ist in Österreich durch die Ministerial-Verordnung vom 11. Juli 1869 genau umschrieben. Darnach haben die Landesschulinspectoren sich eine genaue Kenntnis des Zustandes der ihrer Aufsicht zugewiesenen öffentlichen und Privatunterrichtsanstalten zu verschaffen, und die mittelbare und unmittelbare Förderung ihres Gedeihens sich angelegen sein zu lassen. Sie haben mit aller Aufmerksamkeit darüber zu wachen, dass die Schule nicht zu politischen, nationalen oder confessionellen Umtrieben missbraucht werde. In Bezug auf ihr gegenseitiges Verhältnis wird erwartet, dass sie in wechselseitiger Verständigung die Lösung ihrer Aufgabe anstreben werden. Jeder Landesschulinspector ist berechtigt, seine Bemerkungen und Wahrnehmungen über Schulangelegenheiten welcher Art immer bei der Landesschulbehörde vorzubringen und daran Anträge zu knüpfen. Durch die Behandlung des größeren und wichtigeren Theiles der Geschäfte der Landesschulbehörde in Sitzungen werden die Inspectoren in der Übersicht der Agenda erhalten. Die ohne ihre Mitwirkung erledigten Geschäftsstücke ihres Ressorts sind ihnen nachträglich zur Einsichtnahme vorzulegen. Der Landesschulinspector hat bei commissionellen Verhandlungen in Schulangelegenheiten, bei welchen ein Organ der Landesschulbehörde zu intervenieren hat und bei welchen didaktisch-pädagogische Gegenstände seines Ressorts zur Sprache kommen, oder so oft der Vorsitzende der Landesschulbehörde seine Beiziehung für angemessen erkennt, gegenwärtig zu sein, und wenn er dazu beauftragt wird, auch die Verhandlung zu leiten. Die Landesschulinspectoren haben regelmäßige Bereisungen im Lande vorzunehmen und den jeweiligen Zustand der ihnen anvertrauten Schulen durch persönliche Inspection nach allen Beziehungen zu erforschen. Der Volksschulinspector hat seine Inspectionsreisen so einzutheilen, dass längstens im Verlaufe von je drei Jahren alle Schulbezirke seines Amtsgebietes an die Reihe kommen. Er hat in jedem Bezirke einzelne Volksschulen jeder Kategorie und die mit denselben in Verbindung stehenden Anstalten genau zu besichtigen, dem Unterrichte beizuwohnen, die von den Lehrern zu führenden Amtsschriften einzusehen, Beschwerden, Anzeigen und Wünsche der Lehrer und der die Schule zunächst überwachenden Organe zu beachten, und ihnen mit seinem Rath an die Hand zu gehen. Übelständen, die sich auf didaktisch-pädagogische Gegenstände beziehen, kann und soll er an Ort und Stelle durch mündliche Weisungen abhelfen, in besonders wichtigen oder dringenden Fällen auch amtliche Protocolle darüber zur Vorlage an die Landesschulbehörde aufnehmen; er ist jedoch nicht befugt, schriftliche Weisungen zu erlassen.

Literatur: Gräfe, Schulrecht 1829. — L. Fischer, über die Volksschule in Preußen 1869. — Die Gesetzgebung auf dem Wege des Unterrichtswesens in Preußen 1863. — Clausnitzer, Geschichte des preußischen Unterrichtsgesetzes 1876.

Schulbesuch und Schulversäumnisse. Die allgemein ausgesprochene Schulpflichtigkeit (s. d.) setzt eine Controlle des Schulbesuches voraus, in welche sich zunächst die unterste Instanz der Schulverwaltung, nämlich die Ortsschulbehörde (Schulvorstand, Schuldeputation) in Verbindung mit der unmittelbaren Leitung der betreffenden Schule betheiligt. Nach den in Österreich vorgezeichneten Bestimmungen der Schul- und Unterrichtsordnung vom 20. August 1870 hat die Ortsschulbehörde (Ortsschulrath) dem Leiter der Schule behufs Überwachung des regelmäßigen Schulbesuches acht Tage vor dem Beginn eines jeden Schuljahres ein Verzeichnis sämmtlicher schulpflichtigen Kinder des Schulsprengels zu übermitteln. Die Landesschulbehörde der Landesschulrath) erläßt besondere Vorschriften darüber, wie die schulpflichtigen Kinder zu verzeichnen (conscribieren) und in Übersicht zu halten sind. Den Eltern oder ihren Stellvertretern liegt es ob, die schulpflichtigen Kinder an einem der letzten drei Tage vor Beginn des Schuljahres in die Schule zu bringen, und in die Liste der schulbesuchenden Kinder (die Schulmatrik) eintragen zu lassen. Eltern oder deren Stellvertreter, welche

dieser Pflicht nicht nachkommen, sind von dem Leiter der Schule der Ortsschulbehörde behufs der gesetzlichen Amtshandlung namhaft zu machen. Die Schulpflichtigkeit beginnt mit dem vollendeten sechsten Lebensjahre. Kinder, welche bei Beginn des Schuljahres zwischen dem fünften und sechsten Lebensjahre stehen, können nur mit Bewilligung der Ortsschulbehörde aufgenommen werden. Diese Bewilligung ist nur für Kinder, welche physisch und geistig reif sind, und nur insoweit zu ertheilen, als dadurch die gesetzliche Schüleranzahl nicht überschritten wird. Kein Kind darf ohne statthafte Entschuldigungsgründe einzelne Stunden oder Tage der gesetzlichen Schulzeit versäumen. Versäumnisse, welche binnen acht Tagen nicht genügend entschuldigt werden, sind, wenn deren Grund nicht notorisch ist, als unentschuldigt anzusehen. Als statthafte Entschuldigungsgründe sind insbesondere anzusehen: a) Krankheit des Kindes; b) Krankheit der Eltern oder Angehörigen, wenn diese der Pflege des Kindes erwiesenermaßen nothwendig bedürfen; c) schlechte Witterung, wenn dadurch den Kindern Gefahr an der Gesundheit droht; d) Ungangbarkeit der Wege. Wenn bei nachgewiesener Armut der Mangel an Bekleidung den Grund der Schulversäumnisse bildet, so hat die Ortsschulbehörde dafür Sorge zu tragen, dass dem Bedürfnisse durch die gesetzlich dazu Verpflichteten sofort abgeholfen werde. Jeder Lehrer ist dazu verpflichtet, zur Nachweisung der Schulversäumnisse, die entschuldigten und die nichtentschuldigten, Tag für Tag im Classenbuche genau zu verzeichnen. Das Verzeichnis dieser Schulversäumnisse ist innerhalb der durch das Gesetz für die Revision vorgeschriebenen Frist durch den Leiter der Schule der Ortsschulbehörde vorzulegen. Die Art und Weise, wie diese Vorlage geschieht, wird durch die Landesschulbehörde bestimmt. Die Ortsschulbehörde hat unverzüglich die Ursache der Schulversäumnisse, über deren Statthaftigkeit ein Zweifel obwaltet, zu untersuchen, und gegen die säumigen Eltern oder deren Stellvertreter nach den gesetzlichen Normen amtzuhandeln.

Schulbrüder. (Johann Baptist de la Salle) Die Bruderschaft der christlichen Schulbrüder, deren rastloser Wirksamkeit Frankreichs Volksschulwesen so Vieles verdankt, besteht mit geringen Unterbrechungen schon seit dem Jahre 1680; ihr Stifter ist Johann Baptist de la Salle, geboren am 30. April 1651 zu Rheims, Sohn eines Landgerichtsraths. Als Kind war er von ausnehmender Schönheit und zeigte schon früh religiösen Ernst und Liebe zur Zurückgezogenheit; geräuschvolle Spiele und Freuden floh er ganz. Mit dem besten Erfolge studierte er an der Hochschule seiner Vaterstadt, empfieng mit eilf Jahren die Tonsur und schon im Jahre 1666 trat ihm Peter Doret, Kanzler der Universität und Canonicus an der Domkirche zu Rheims, sein Canonicat und die damit verbundene reiche Pfründe ab. Um die theologischen Wissenschaften gründlich zu studieren, begab er sich im Jahre 1670 nach Paris, und trat in das Priesterseminar von St. Sulpice ein, wo er gleichzeitig mit dem später so berühmt gewordenen Erzbischof von Cambrai, Fenelon, studierte. Bald darauf verlor er in einem Jahre beide Eltern und musste sich nach Rheims begeben, um für seine sechs jüngeren Geschwister zu sorgen. Daselbst lernte er den Abbé Rolland kennen, welcher ihn auf die verwahrloste Jugend und auf die Nothwendigkeit einer besseren Erziehung der ärmeren Stände hinwies, und ihm darin durch eigene Thätigkeit voranleuchtete. La Salle war für die Pläne Rollands so begeistert, dass er beschloss, alle irdische Bande zu lösen und sich dem geistlichen Stande, damit aber zugleich dem Werke der Jugendbildung zu widmen. In seinen Bestrebungen, der armen Jugend unentgeltlichen Schulunterricht zu ertheilen, wurde er durch einen eifrigen Laien Niel unterstützt, mit dem er im Jahre 1679 die erste Freischule für Knaben in Rheims gründete. La Salle widmete sich diesem Unternehmen mit solcher Uneigennützigkeit, dass er ihm sogar sein ganzes Vermögen opferte

(während der Hungersnoth im Jahre 1684 vertheilte er 40000—50000 Franken unter die Armen) und durch freiwillige Armuth seinen Gehülfen ein erhebendes Beispiel gab. Im Jahre 1681 hatte er schon 12 Gehülfen im Lehramte; er selbst übernahm die Oberleitung, gab sein einträgliches Canonicat auf und wurde im selben Jahre von der theologischen Facultät zu Rheims zum Doctor ernannt. Im Jahre 1684 legte er und seine Gehülfen im Lehramte die einfachen Gelübde der Beharrlichkeit (stabilité) und des Gehorsames, zunächst mit der Verbindlichkeit auf drei Jahre ab. Die Lehrer nannten sich Brüder (frères) der christlichen Freischulen (des écoles chrétiennes et gratuites). Umstände bewogen ihn später die Gelübde einzig nur auf das des Gehorsames und auf die Dauer eines Jahres zu beschränken, welche Beschränkung bis zum Jahre 1694 dauerte. La Salle's Ruf breitete sich immer mehr aus, und als der rastlose Gehülfe Niel im Jahre 1687 starb, folgte er Einladungen nach Paris und gründete auch hier im Jahre 1688 Freischulen. Mancherlei Hindernisse traten ihm jedoch entgegen; insbesondere waren es die von Brodneid angetriebenen weltlichen Lehrer, deren Schulen durch Errichtung von Freischulen großer Verlust drohte, welche ihm das Leben sauer machten. Sein Institut war dem Untergange nahe, die meisten seiner Gönner demselben infolge von Verleumdungen abhold geworden, viele von den Brüdern verließen ihn; allein er verlor den Muth nicht und verband sich mit zwei der edelsten und verläſslichsten Brüder (Nikolaus Wiart und Gabriel Drolin) im November des Jahres 1691 durch ein feierliches Gelübde, das Werk der christlichen Schulen aufrecht zu erhalten und sollten auch nur die drei von der Gesellschaft übrig bleiben, an den Thüren betteln gehen und nur vom trockenen Brode leben müssen. Bei dieser Ausdauer konnte la Salle's Werk nicht untergehen und muſste immer neue und neue Anhänger finden. Im Jahre 1694 standen wieder 12 Brüder unter ihm (Nik. Wiart, Gabriel Drolin, Johann Pastois, Gabriel Razigade, Jakob Compaig, Johann Jaquot, Ludwig de Marcheville, Michael Jaquinot, Eduard Léquillon, Aegidius, Peter und Claudius Roussel). Dieselben verpflichteten sich auf immer (nicht wie früher auf drei Jahre) ihre Kraft und Zeit den christlichen Schulen zu widmen. In demselben Jahre (am 7. Juni) bestimmte la Salle durch einen feierlichen Act, daſs nach seinem Tode niemals ein Priester der Obere des Institutes sein solle, welche Bedingung bis zum heutigen Tage in Kraft geblieben ist. An verschiedenen Orten in Frankreich zündete dies Beispiel und es entstanden neue Schulen nach la Salle's Muster; ja der stets eifrige Bruder Drolin verpflanzte sie später sogar nach Rom und bewirkte es, daſs die christlichen Freischulen im Jahre 1724 vom Papste Benedixt XIII. gutgeheißen wurden. In demselben Jahre wurden dieselben auch durch ein Patent Ludwig's XV. gesetzlich anerkannt. Inzwischen hatte la Salle noch mancherlei Anfeindungen von Laien und Geistlichen zu erdulden und wurde infolge derselben kurz vor seinem Tode vom Erzbischofe vom Amte suspendiert. Er starb am 7. April d. Jahres 1719 und hinterließ: 27 Ordenshäuser, 274 Brüder und 122 Schulclassen mit 9886 Zöglingen. In der französischen Revolutionszeit wurden alle religiösen Orden, mithin auch das Institut der Schulbrüder aufgehoben. Unter Napoleons Herrschaft sammelten sich die zerstreuten Brüder wieder und im Jahre 1808 wurde ihr Institut abermals durch kaiserliches Decret gesetzlich anerkannt. Um das rasche Aufblühen dieses Institutes anzugeben, wollen wir einige historische Daten angeben. Kurz vor der Revolution zählte der Orden 121 Häuser, 1000 Brüder, 550 Classen und 36000 Zöglinge. Nach der Revolution (1803) war der Orden auf 8 Häuser, 30 Brüder, 20 Classen und 1600 Schüler herabgekommen. Im Jahre 1856 zählte er wieder 828 Häuser, 7457 Brüder, 4625 Schulclassen und 303315 Schüler. Seit dem Jahre 1850 haben die Brüder auch eine Schule in Koblenz.

Das Institut bezweckt hauptsächlich, Erziehung und Unterricht den Kindern aus den mittleren und unteren Ständen, vorzugsweise der Armen zugänglich zu machen, weshalb auch aller Unterricht unentgeltlich ertheilt wird. Außer den Elementarschulen können die Brüder auch die Leitung der Schulen für Gesellen und Lehrlinge, von Waisenhäusern, Pensionaten, ja sogar den Unterricht von Gefangenen stets jedoch nur männlichen Geschlechtes übernehmen. Napoleon hat die Erlaubnis zum Antritte der Lehrthätigkeit für jeden einzelnen Bruder von dem Ausfalle eines Examens abhängig gemacht, welches die Universität mit ihm anstellen sollte. Die wichtigsten den Orden bindenden Bestimmungen sind in 59 Paragraphen enthalten, von denen wir einige im Auszuge mittheilen wollen: Zweck der Gesellschaft ist, Kindern unentgeltlichen Unterricht und eine christliche Erziehung zu theil werden zu lassen (§. 1). — Die Mitglieder müssen von glühendem Eifer für das geistige und sittliche Wohl der Kinder beseelt sein. (§. 2.) — An der Spitze des Ordens steht lebenslänglich ein Superior, dem zwei mit ihm in einem Hause wohnende Gehülfen Rath und Beistand leisten. (§. 3.) — Der Superior wird von den Directoren der wichtigsten Ordenshäuser auf Lebensdauer und seine Gehülfen bloß auf 10 Jahre gewählt. (§. 5.) — Jedes einzelne Ordenshaus wird von einem Director geleitet, der seine Stelle drei Jahre lang bekleidet. (§. 7.) — Keiner der Brüder darf Priester sein oder nach dem geistlichen Stande streben, keiner irgend ein Amt in der Kirche verwalten; still und zurückgezogen leben sie insgesammt ganz und ausschließlich ihrem Berufe und der Erfüllung ihrer Pflichten. (§. 9.) — Sie verpflichten sich dem Orden durch das Gelübde der Armuth, der Keuschheit und des Gehorsames, anfangs jedoch nur für drei Jahre, sowie durch das Gelübde, beharrlich zu sein und allen Unterricht unentgeltlich zu ertheilen. Die Verpflichtung der einfachen Gelübde ist durch den Papst lösbar. (§. 10.) — Sie werden zu dem Gelübde, auch zu dem nur für drei Jahre bindenden, nicht zugelassen, bevor sie nicht mindestens zwei Jahre dem Institute angehört und sich daselbst ein Jahr lang als Novizen und ein Jahr lang in der Schule als willig und befähigt bewährt haben, (§. 11.) und bis die eingehendsten Erkundigungen über sie eingezogen worden sind, worauf sie durch die absolute Stimmenmehrheit von Seiten der Brüder des Hauses, in dem sie leben, aufgenommen werden. (§. 12.) — Sie können schon mit dem 16. oder 17. Jahr eintreten, müssen aber alsdann die Gelübde jährlich erneuern, bis sie das 25. Lebensjahr vollendet haben. (§. 13). — Die Brüder lassen sich in den einzelnen Diözesen nur mit Genehmigung der Bischöfe nieder und leben dort in geistlicher Beziehung unter der Autorität der Bischöfe, in bürgerlicher Beziehung unter der Machtvollkommenheit der Obrigkeit des Ortes. (§. 16.) — Sie unterrichten die Schüler nach der ihnen vorgeschriebenen und von dem Orden allgemein geübten Methode und dürfen keine Neuerung darin einführen, noch irgend etwas daran ändern. (§. 19.) — Die Brüder führen ihre Schüler an jedem Schultage in die nächste Kirche zur Messe. (§. 23.) Sie dürfen weder von den Schülern selbst, noch von deren Angehörigen Geschenke irgend welcher Art annehmen, desgleichen dürfen sie nichts confiscieren, mit Ausnahme von schlechten Büchern, die sie dem Director abzuliefern haben. (§. 27 und 28.) — Sie sollen ihre Schüler zärtlich lieben, doch ohne je in ein vertrauliches Verhältnis mit ihnen zu treten; auch dürfen sie den Kindern nichts aus besonderer Zuneigung schenken, müssen vielmehr einzig Alles zur Aufmunterung und Belohnung geben. (§. 29.) — Sie dürfen ihre Schüler nach keiner Nachricht fragen, auch nicht erlauben, dass diese ihnen eine solche mittheilen, so gut und so nützlich dieselbe auch sein mag. (§. 36.) — Strafen dürfen nur selten, stets nur mit völliger Selbstbeherrschung, ohne Zorn, ohne Beleidigung und körperliche Züchtigung, nie während der Katechisation oder des Gebetes und außer der Schreibstunde nur am Standorte des Lehrers vollzogen werden. (§§. 37—44.) N. B. Nach anderen Bestimmungen ist in seltenen Ausnahmsfällen körperliche Züchtigung mittelst eines etwa 8 Linien breiten, ungefähr 14 Zoll

langen Lederstückes auf die flachen Hände erlaubt. — Jede Schule ist in Classen und die Schüler jeder Classe sind nach dem Grade ihrer Fähigkeit in Abtheilungen eingetheilt. Während der Lehrer bald diese, bald jene Abtheilung vornimmt, läſst er die übrigen durch die geübteren Schüler unterrichten. Um einen edlen Wetteifer unter den Schülern zu erhalten, finden jede Woche Compositionen in jedem Unterrichtszweige statt. Die Unterrichtsgegenstände sind nach Maßgabe der verschiedenen Classen: Religion nebst biblischer Geschichte, Lesen, Schreiben, Rechnen, vaterländische Geschichte und das Wissenswerte aus der alten und neuen Weltgeschichte, Zeichnen von Grundrissen, Plänen u. s. w. und die allgemeinen Höflichkeitsregeln. Jede ihrer Schulen besteht wenigstens aus zwei Hauptclassen, welche sich zwar in getrennten Schulzimmern befinden, aber durch eine Glasthüre verbunden sind, so daſs der Lehrer von seinem Katheder aus die Schule des Nachbars ganz übersehen kann, was den Zweck hat, daſs der ältere Bruder Beschützer und Lehrer des jüngeren sei, den er in und außer der Schule überall überwacht und leitet. In allen Schulen herrscht bei aller sonstigen Armuth die größte Ordnung und Reinlichkeit. Einen großen Wert legen die Schulbrüder auf *Belohnungen*; dieselben bestehen darin, daſs die Schüler entweder in eine höhere Abtheilung versetzt oder durch Bilder u. s. w. ausgezeichnet werden. Um die Stille in der Schule nicht zu stören, bedienen sich die Schulbrüder außer den Fällen, wo das Sprechen unerläſslich ist, gewisser Zeichen, die sie vermittelst eines dazu eingerichteten Instrumentes, *Signal* genannt, ausdrücken; oder sie weisen, je nach den Umständen, auf die in jeder Classe an verschiedenen Orten angebrachten Sprüche hin u. s. w. In jeder Schule befinden sich außer einem Kruzifix, den Bildnissen der hl. Jungfrau, des hl. Josefs, des Schutzengels, des hl. Nikolaus und des Stifters (la Salle) einige Tafeln mit Aufschriften, welche die wichtigsten Lehren für Schüler enthalten, so daſs sie selbe immer vor Augen haben.

Inbezug auf die Methode der Schulbrüder muſs erwähnt werden, daſs sich dieselben streng nach ihren Regeln und Vorschriften halten, nach Umständen jedoch auch dem Guten, welches von Außen kommt, Rechnung trugen. Den größten Erfolg versprechen sie sich von ihrer *Geduld*, ihrem Eifer, ihrer Hingabe an das Individuum und von einer strengen Ordnung. Über die Resultate, die die Schulbrüder erzielen, sagt ein Augenzeuge (Dr. Strack): „Richtiges und ausdruckvolles Lesen, Sicherheit in der Orthographie, gründliche und feste Kenntnis der wichtigsten Lehren der Grammatik, eine Handschrift, die man fast musterhaft nennen kann, große Fertigkeit und Zierlichkeit im Handzeichnen, vollkommene Sicherheit im Gebrauche des Zirkels, der Reißfeder und des Lineals, ausreichende Bekanntschaft mit den geographischen Verhältnissen des Heimatlandes, sicheres Rechnen mit einfachen und gebrochenen Zahlen und auch mit Decimalbrüchen und mindestens wortgetreue Bekanntschaft mit allen zu den katholischen Religionsübungen gehörigen Gebeten, Sprüchen und liturgischen Formeln: das etwa war es, was ich bei den Schulbrüdern vorgefunden, wovon ich mich durch eigenes Ansehen wie durch persönlich vorgenommene Prüfungen überzeugt, und wovon ich mir Proben mitgenommen habe, die jedem Unbefangenen Achtung vor jenen Anstalten einflößen müssen." — Sehr wichtig und praktisch ist jener Abschnitt der Statuten, welcher von der *Bildung der Lehrer* selbst handelt. Als Hauptbedingung eines guten Lehrers ist der *Charakter* desselben zu betrachten. Selbstverleugnung und christliche Demuth sind die Hauptbedingungen seiner Wirksamkeit: „Man thut eine Sache, so heißt es nur dann gut, wenn man sie gerne thut; man thut sie aber nur gerne, wenn man sie für achtungswert und wichtig hält. Die Achtung vor der Schule wird den jungen Lehrer bewegen, nichts zu vernachlässigen, um sich alle jene Kenntnisse zu erwerben, die nöthig sind, damit er den Pflichten seines Amtes vollkommen entsprechen könne. Die Liebe zum Berufe wird den jungen Lehrer vermögen, in dessen Ausführung seine größte Wonne zu finden, immer mit Erfurcht von ihm zu sprechen, ja sich dessen unwürdig zu halten, da es kein erhabeneres Geschäft geben kann, als für das

Heil der Seelen zu arbeiten. — Aufmerksamkeit auf sich selbst ist beim Unterrichte den Lehrern um so nöthiger, da sie eben so viele Aufseher als Schüler haben. So jung letztere sind, so empfangen und bewahren sie doch alle Eindrücke, welche das Benehmen derer auf sie macht, die über ihnen stehen. — Durch die Aufzählung von Fehlern, welche jüngeren Lehrern eigen zu sein pflegen, will das Statut auf Beseitigung dieser wirken. Als solche werden angeführt: 1. Die Sucht viel zu sprechen, 2. eine allzugroße Lebhaftigkeit, die in Ungestüm ausartet, 3. Leichtsinn, 4. Haß und Übereilung, 5. Härte, 6. Ärger, 7. Parteilichkeit, 8. Langsamkeit und Trägheit, 9. Ermattung und Missmuth, 10. Vertraulichkeit und Tändelei, 11. Unbeständigkeit, 12. Unbedachtsamkeit oder zu große Verschlossenheit, 13. Zeitverlust. — Über jeden dieser Fehler wird das Nöthige gesagt, und es werden auch Mittel zu dessen Beseitigung angegeben. — Es lässt sich nicht läugnen, dass die Congregation der Schulbrüder die Sache der Erziehung und des Unterrichts zu einer Zeit, wo sich fast niemand um dieselbe kümmerte, und auch die Regierung ihrer diesbezüglichen Pflichten sich nicht bewußt war, in hohem Maße gefördert habe.

Schulhygiene oder Schulgesundheitslehre ist der Inbegriff der Vorschriften zur Erhaltung der Gesundheit der Kinder in der Schule. Diese Vorschriften wenden sich an die Erhalter der Schule, an die Leiter derselben und an die Lehrer. Je mehr wir uns unter den gegenwärtigen socialen Verhältnissen von dem Naturzustande entfernen, desto ungünstiger stellen sich die Chancen für die Bewahrung der physischen Gesundheit und desto mehr verlieren wir den Instinct für dasjenige, was uns in körperlicher Beziehung frommt. Daraus ergibt sich die Nothwendigkeit einer auf wissenschaftlichen Grundsätzen beruhenden öffentlichen Gesundheitspflege, welche nicht Krankheiten heilen, sondern, was leichter und vernünftiger ist, ihnen vorbauen will. Diese Gesundheitspflege soll sich nun allerdings auch auf die Schule erstrecken. Der Mensch bringt einen namhaften Theil seines Lebens in der Schule zu, wo man sehr viel Aufmerksamkeit seinem Geiste, sehr wenig dagegen seinem Körper zukommen lässt. Mit Ausnahme des Turnens, welches erst in neuerer Zeit in den Kreis der Unterrichtsgegenstände eintrat, ist kein einziges Unterrichtsfach auf Cultur des Körpers gerichtet. Und dennoch ist die körperliche Cultur gerade während der Schulzeit sehr wichtig; erstens, weil der jugendliche Körper des Schülers allen Schädlichkeiten der Umgebung mehr offen steht und unter den Folgen übler Angewöhnungen mehr leidet, als der abgehärtete Körper des Erwachsenen; und zweitens, weil der Unterricht durch den Zwang des Stillsitzens in dichtbesetzten Schulstuben, sowie durch die andauernde geistige Anstrengung auf die Gesundheit des Kindes leicht ungünstig einwirken kann. In der That sehen wir diese Nachtheile in der Form von Kurzsichtigkeit, Verkrümmung des Rückgrates und mangelhafter Entwickelung des Körpers, sowie eigentlicher „Schulkrankheiten" (s. d.) vielfach auftreten. Der Staat, welcher die Kinder zwingt, durch 8 Jahre die Volksschule zu besuchen, hat auch die Verpflichtung, für die energische Durchführung hygienischer Einrichtungen und Maßregeln in der Schule zu sorgen.

Dieser Pflicht sind auch einzelne Regierungen durch Herausgabe schulhygienischer Vorschriften im Verordnungswege bereits nachgekommen. Hieher gehört vor allen das Königreich Württemberg, wo bereits unter dem 28. December 1870 eine mustergiltige Verordnung „betreffend die Einrichtung der Schulhäuser und die Gesundheitspflege in den Schulen" erschienen und unter dem 20. October 1875 eine eigene sanitätspolizeiliche Visitation der Schulen angeordnet wurde. An diese schließt sich die analoge, nur noch viel ausführlicher gehaltene Verordnung des königlich sächsischen Ministeriums vom 3. April 1873 und die ähnliche k. k. österreichische Ministerial-Verordnung vom 9. Juni

desselben Jahres an.*) In Preußen sind die verschiedenen schulhygienischen Verhältnisse durch einzelne Erlässe der Provinzialregierungen zumeist aus dem Jahre 1873 und 1874 im Geiste der obigen Verordnungen geregelt worden.

Was nun das Schulgebäude betrifft, so soll dasselbe nach den oben bezogenen Verordnungen eine möglichst freie Lage, eine passende Umgebung, freundliche, wohlangelegte Zugänge, ein würdiges Äußere, ein zweckmäßig ausgestattetes Innere, in allen Theilen Geräumigkeit und eine Fülle von Licht und Luft haben. Es soll auf einem trockenen Platze und wo möglich in der Mitte des Schulsprengels stehen. Bei der Auswahl der Baustelle ist die Nachbarschaft von Sümpfen und anderen stehenden Gewässern, von Kirchhöfen und Dungstätten, sowie die Nähe geräuschvoller Plätze und Straßen, dann lärmender luftverderbender oder stauberregender Gewerbe, endlich jede Umgebung zu vermeiden, welche die Zwecke des Unterrichts stören, die Gesundheit bedrohen oder sittliches Ärgernis geben könnte. Der Platz muss hinreichende Größe haben für das Schulgebäude, den Turnplatz und für einen Schulgarten. Die Treppen dürfen nicht in einem Lauf angelegt und nicht gewunden sein. Sie sind mit dazwischen liegenden Ruheplätzen zu versehen und wo möglich in zwei oder drei Arme zu brechen. Für Scharreisen oder Strohmatten und dgl. zur Reinigung der Fußbekleidung ist vor dem Eingange des Schulhauses, am Fuße jeder inneren Treppe und vor jeder Schulzimmerthür zu sorgen. Die Größe des Schulzimmers, welches, wenn möglich, mit der Fensterseite nach Südosten gerichtet sein soll, ist von der Anzahl der Schüler abhängig. Für jeden Schüler ist in Österreich ein Flächenraum von 0·6 Quadratmeter, und ein Luftraum von 3·8 bis 4·5 Kubikmeter (im Kön. Württemberg nur 3km, in Sachsen sogar nur 2·5km) vorgeschrieben. Die Höhe eines Schulzimmers soll nicht unter 3·8 Meter (für Württemberg 3·4) betragen. Kleinere Schulzimmer sollen möglichst quadratisch sein (die Seite höchstens 3·5m). — Die größte Aufmerksamkeit erheischt die Beleuchtung. Schulzimmer sollen nie ein Vorderlicht haben, Zeichensäle, wo möglich gegen Norden liegen, und von dem Wechsel der Luftstärke unabhängig zu sein. Das Licht soll nur von einer Seite und zwar von der linken einfallen; die lichte Fensterfläche soll $1/4$ bis $1/6$ der Fußbodenfläche betragen; gegen directes und stark reflectiertes Licht soll das Auge durch bewegliche Vorhänge geschützt sein. — Die Temperatur soll 13—15° R. betragen. Sehr wichtig ist die Ventilation (Lüftung) der Schulräume. Zur Lufterneuerung in denselben dienen zunächst die Fenster und Thüren. Da das Öffnen derselben innerhalb der Schulzeit nur mit wöchentlichen Einschränkungen zulässig ist, so ist zum Zwecke der Lufterneuerung während des Unterrichts die Einrichtung zu treffen, dass einzelne Fensterscheiben, namentlich die oberen, geöffnet und durch bewegliche Stellvorrichtungen mehr oder weniger aufgelassen werden können. Von besonderer Wichtigkeit ist die Verwertung der Ofenwärme zur Lufterneuerung in den Schulzimmern. Eine ergiebige Einführung frischer Außenluft und Erwärmung derselben, ehe sie sich im Zimmer verbreitet, wird bei einem gewöhnlichen mit einem Mantel versehenen eisernen Ofen dadurch erreicht, dass man ihn am unteren Ende mit einem Canal in Verbindung bringt, welcher nach der Außenseite des Hauses mündet. Die von dem Canal aufgenommene frische Luft wird durch die Hitze des Ofens angezogen und erwärmt, steigt zwischen letzterem und dem Mantel in die Höhe und verbreitet sich im Inneren. Bei thönernen Öfen mit eisernen Luftröhren lässt man den Kanal in diese einmünden. Die Wegführung der verbrauchten Luft hat während der Heizzeit aus den dem Boden nahen Schichten zu geschehen. Außerdem ist auch durch

*) Sehr beachtungswert ist auch die k. baierische Ministerial-Verordnung vom 12. Februar 1874, „betreffend die Einrichtung der öffentlichen und privaten Erziehungsinstitute mit besonderer Rücksicht auf Gesundheitspflege.“ Diese bezieht sich jedoch nur auf eigentliche Erziehungsanstalten, nicht aber auch auf Volksschulen.

gehörige Öffnung von Fenstern und Thüren vor und nach dem Unterrichte für die Erneuerung der Luft zu sorgen, wobei ein gehöriger Luftzug zu unterhalten sein wird. Das bloße Öffnen der auf einerlei Seite liegenden Fenster genügt hiezu nicht. Selbstverständlich wird dieser Luftzug sofort zu beseitigen sein, sobald die Schüler eintreten. Wo das Schulhaus die gehörigen Dimensionen, luftige Schulzimmer, weite Gänge hat, wird die Lufterneuerung vermittelst der Feuerung und mittelst gehörigen Öffnens von Fenstern und Thüren ausreichen und künstliche Ventilatoren überflüssig sein. Eine der besten künstlichen Ventilationsvorrichtungen ist das Propulsions-System Van Heckes.

Dass die Einrichtung der Subsellien (Schulbänke) von besonderer Wichtigkeit ist, beweist schon der Umstand, dass sich Techniker, Ärzte und Schulmänner seit zwanzig Jahren mit der Schulbankfrage beschäftigen. Die Anforderungen, die man an eine zweckmäßige Schulbank stellen muss, gehen dahin, dass ihre Maßverhältnisse der Größe des Kindes entsprechen, weshalb jede Schule mit Bänken von dreierlei Größe versehen sein soll; ferner daß man in derselben stehen und bei sanfter Biegung des Körpers auch schreiben könne; dass sie eine zweckmäßige Rückenlehne habe, und dass sich die Tischfläche in der gehörigen Entfernung vom Auge befinde. Der auf jeden einzelnen Schüler zu rechnende Sitzraum hat mindestens 56 Centimeter zu betragen. Die Tischplatte soll in

Fig. 1. Kunze'sche Schulbank.

ihrem breiteren Theile von dem Körper des Sitzenden an gegen vorn pultartig schief im Verhältnisse von 1 : 6 aufsteigen.*) Die Breite dieses schiefen Theiles soll 33 Centimeter betragen. Der oberste wagrechte, von dem Sitzenden entfernteste Theil erhält eine Breite von 7—9 Centimeter und trägt in der Mitte eine Längsrinne, in welche Bleistift und Federn gelegt werden können. — In dem wagrechten Theile sind die Öffnungen für die Tintengefäße so anzubringen, dass der Rand der letzteren versenkt ist und ist womöglich auf jeden Schüler ein Tintenfass, höchstens auf je 2 eines zu rechnen. Am wichtigsten ist die s. g. Distanz (ab Fig. 1.) d. h. die in horizontaler Richtung zu messende Entfernung zwischen der Brustkante der Tischplatte und der Vorder-

*) A. Maier in Lübeck und Wich. Lange sprechen sich für die horizontale Tischplatte aus. Dieselbe sei im Einklange mit den flachen Tischen des Hauses, wo man mehr schreibt, als in der Schule, gestatte dem Lehrer einen leichteren Überblick über die Schüler, und habe ein gefälligeres Aussehen.

kante des Sitzbrettes; und die s. g. Differenz, d. i. die in vertikaler Richtung zu messende Höhe des inneren Tischrandes über die Sitzbank. Bei den älteren Systemen ist die Distanz eine positive Größe, wobei der Schüler in der Bank leicht stehen, aber schwer schreiben kann; bei den neueren gewöhnlichen Subsellien, wie z. B. bei dem System Fahrner, ist sie gleich Null, wodurch das Kind allerdings in einer etwas gezwungenen Lage sich befindet. Um dieselbe nach Erfordernis bald positiv (beim gewöhnlichen Sitzen und Stehen) oder negativ (beim Schreiben) machen zu können, hat man die Bankbestandtheile beweglich zu machen versucht, und wendet bald einen beweglichen Sitz (verstellbaren Sessel) oder aber eine verschiebbare Tischplatte an. Die letztere finden wir bei der Kunze'schen (Olmützer) Schulbank. (Siehe Figur 1.) Den verschiedenen Anforderungen, die man an die Schulbank beim Sitzen und Stehen des Schülers richten muss, sucht die vom Architekten Löffel patentierte und von Dr. Bedlam warm empfohlene deutsche Volksschulbank dadurch zu entsprechen, dass sie den Stehplatz von dem Sitzplatz trennt, indem man im Sitzbrette für jeden Schüler einen Einschnitt anbringt, wie die beiliegende Contour des Sitzbrettes darthut. (Figur 2.) Nach Dr. Erismann (Gesundheitslehre) soll die Schulbank so construiert sein, dass sie eine Schreibstellung gestattet, bei welcher der Oberkörper fast ausschließlich durch seine eigene Schwere im Gleichgewicht erhalten wird, und der Schreibende seine aufrechte Haltung beinahe ohne Muskelanstrengung und folglich

Stehplatz Sitzplatz Stehplatz m n

. 2 Deutsche Volksschulbank.

auch ohne Ermüdung durch längere Zeit behaupten kann. Hiezu gehören vier Bedingungen. 1. Die Distanz soll gleich Null, oder aber negativ sein (2 bis 5cm.); 2. Die Differenz soll $^1/_8$ bis $^1/_7$ der Körperlänge betragen; 3. Die Höhe der Sitzbank soll so bemessen sein, dass bei rechtwinklig gebogenem Knie und senkrecht stehendem Unterschenkel der Fuß mit seiner ganzen Sohle auf dem Boden oder auf dem Fußbrette aufsteht. 4. Die Lehne darf keine hohe Rückenlehne sein, sondern muss das Kreuz, oder die Gegend der untersten Lendenwirbel stützen. Bei hoher Rückenlehne ist nämlich das Kreuz nicht unterstützt, sondern schwebt zwischen Lehne und Sitzbank und da es die ganze Last des Rumpfes zu tragen hat, wird es leicht eingeknickt, die Wirbelsäule also gekrümmt und da der Körper auf der Bank in dieser Stellung leicht nach vorne rutscht, so werden auch Brustkorb und Bauch zusammengepresst, und die freie Bewegung der Rippen beeinträchtigt. Die gebräuchliche Rückenlehne soll also durch die Kreuzlehne ersetzt werden, am besten in Form einer festen horizontalen Leiste, welche dem Schüler gestattet, die zurückgelegten Elbogen aufzustemmen, wodurch die Wirbelsäule vollkommen ausruhen kann. — Die 8. allgemein schlesische Provinzial Lehrerversammlung vom 15. April 1879 erklärte „stabile Schulbänke jeder Art für unzweckmäßig, weil bei vorhandener Plusdistanz die Schüler eine gesundheitswidrige Schreibstellung anzunehmen gezwungen sind, bei vorhandenem Minus oder Nulldistanz die Bänke aber (des Hinaustretens wegen) nur zweisitzig sein können und die Kinder stets zum

seitlichen Sich Hinausschieben und seitlichen Aufstehen genöthigt sind, also auch Schaden an ihrer Körperbildung erleiden," und empfiehlt das Schulbanksystem des Dr. Hippauf hinsichtlich des Preises, der Dauerhaftigkeit und der Raumersparnis. — Schulrath Prausek in Wien glaubt die Schulbankfrage dadurch gelöst zu haben, da er die Schulbank überhaupt abschaffen und durch bewegliche Stühle ersetzen will, durch welche jede Distanz beim Schreiben und Zeichnen beseitigt, nach Bedarf aber auch wieder geschaffen werden kann. Mit Recht weist derselbe auf die Vortheile hin, welche bewegliche Stühle und Schultische durch die erleichterte Reinigung des Schullocals, sowie durch den Umstand gewähren, daß sie das so wichtige Schulzimmerturnen, sowie die Benützung der Schulzimmer als Zeichensäle oder Arbeitslocalitäten gestatten. Dagegen läſst sich nicht leugnen, daſs die uralte Schulpraxis mit ihren fixen Schultischen und Schulbänken die unverrückbare räumliche Ordnung im Schulzimmer daher auch den Geist der Stetigkeit und die Schulzucht mehr fördert, als ein System, welche keine unverrückbaren räumlichen Fixpunkte darbietet. In neuerer Zeit werden die zwei- und dreisitzigen Bänke den mehrsitzigen vorgezogen. Aber auch die Aufstellung der Subsellien im Schulzimmer ist von Wichtigkeit. Wir geben nebenan den Plan eines zweckmäßig eingerichteten Schulzimmers, (Fig. 3.)

Zur Schulhygiene gehört auch die Reinhaltung und Reinigung der Schulräume durch Entfernung des für die Athmungsorgane so nachtheiligen Staubes. Auf die Reinhaltung der Aborte ist ganz besonders zu achten. Die Sitzbretter sollen täglich gereinigt, der Boden mindestens einmal in der Woche ausgewaschen werden. Sie sind rechtzeitig zu leeren, regelmäßig zu lüften und zeitweilig zu desinficieren. Weiters erheischen auch die Lehrmittel eine mit Rücksicht auf das Auge gebotene Sorgfalt. Nach den Bestimmungen der obcitierten Ministerial-Verordnung ist bei Wandtafeln zum Schreiben darauf zu achten, daſs sie vollkommen eben, recht schwarz und, um das Auge zu schonen, von matter Farbe seien. Der Anstrich soll fleißig erneuert werden. Alles, was auf die Wandtafeln aufgetragen wird, soll sich für das Auge in rechter Weise hervorheben. Um die Wandtafeln rein zu erhalten, dürfen Schwamm und Wasserbecken in keiner Schule fehlen. Besondere Vortheile bieten Wandtafeln dar, welche in Rahmen laufend, mittelst eines Gegengewichtes auf- und niedergezogen werden können. Neben den Wandtafeln sind die allgemeinen Anschauungsmittel (Modelle, bildliche und plastische Lehrmittel, Vorlagen für den ersten Sachunterricht, Lehrtafeln, Rechentabellen, Noten- und Singtabellen, Schreib-, Zeichenvorlagen u. dgl.) sorgfältigst zu beobachten. Dieselben werden durchwegs ihrem unterrichtlichen Zwecke um so besser entsprechen und zugleich zur Schonung der Sehorgane um so eher dienen, in je größerem Maßstabe die darauf befindlichen Darstellungen ausgeführt sind und je mehr die letzteren durch ein richtiges Verhältnis von Licht und Schatten, durch Anwendung kräftiger Farben und durch Maßhalten in Aufnahme von Gegenständen und Bezeichnungen die betreffenden Bilder klar, leicht, bestimmt und dadurch faſsbar hervortreten lassen. Bei der Auswahl geographischer Wandkarten ist zu beachten, daſs sie nicht durch Überladung und Detail in Namen und Zeichen und durch verschwommene Darstellung das Auge schädigen. Bei den Zeichenvorlagen ist auf eine kräftige Vorzeichnung in großem Maßstabe, namentlich auf eine scharfe Hervorhebung der charakteristischen Umrisse zu sehen. Bei den Anschauungsmitteln für den Elementarunterricht, die viel Gleichartiges darstellen, ist zu berücksichtigen, daſs das einzelne gegenüber dem anderen recht deutlich sich abhebe, daſs das richtige Größenverhältnis der einzelnen Gegenstände untereinander eingehalten, und daſs durch passende Verwendung verschiedener Farben, durch zweckmäßige Gruppierung und durch praktische Einrichtung der Versinnlichungsapparate die Auffassung durch das Auge erleichtert werde. Eine um so größere Sorgfalt erheischen die Lehrmittel der Schüler. Bei den

Ofen

Bank

Tisch

Tisch

Tisch

Eingang

Lehrer-Tisch

Kasten

Kasten

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Meter.

Schulbüchern ist mit aller Entschiedenheit zu halten auf sattes, nicht graues Papier, auf einen deutlichen, kräftigen, nicht blassen und nicht engen Druck, ferner auf desto größere Schriftformen, je jünger die Schüler sind. Bezüglich der Landkarten, Schulatlanten u. dgl. gilt auch das bezüglich der Lehrmittel Gesagte. Der Gebrauch der Schreibtafeln (natürlicher oder künstlicher Schiefertafeln) ist auf das Nothwendigste zu beschränken und thunlichst bald durch Anwendung des Schreibpapiers zu ersetzen. Das in der Schule zu verwendende Papier soll fest, satt, gut geleimt, und sowohl für das Schreiben als für das Zeichnen von gehöriger Weiße sein. — Ein besonderes Augenmerk ist auf eine aufrechte gerade Körperhaltung beim Gehen und Stehen zu richten. Beim Unterrichte sollen die Schüler so sitzen, dass die Rückgratlinie sich in senkrechter Stellung befindet und der Rücken im Kreuz eingebogen ist. Zwischen dem Sitzen in den Bänken und dem Stehen im freien Raume des Schulzimmers ist ein angemessener Wechsel zu beobachten. Das Verstecken der Hände unter der Bank oder in den Taschen, sowie jede unangemessene oder unanständige Stellung der Beine ist nicht zu dulden. Um die physische Entwickelung der Schüler zu befördern und eine gute körperliche Haltung derselben zu erzielen, empfehlen sich die Turnübungen, die an keiner Lehranstalt fehlen sollten. Außer dem ordentlichen Turnunterrichte sollen in den Unterrichtspausen kleine gymnastische Übungen eingelegt werden. Auch Spaziergänge der Lehrer mit den Schülern an freien Nachmittagen sind zu empfehlen. Bei den weiblichen Handarbeiten müssen wiederholte Ruhepausen eintreten, worin die Kinder eine ihrer Arbeitsstellung entgegengesetzte Lage einnehmen und das Auge frei auf entferntere Gegenstände schweifen lassen.

Hieher gehört endlich das Thema der Überbürdung der Schüler durch geistige Arbeiten. Diese kann eine quantitative sein, wenn die Schüler zu lange und ohne gehörige Erholungspausen zur Arbeit angehalten werden; sie kann aber auch eine qualitative werden, wenn die geistige Anstrengung, die man ihnen ansinnt, ihre Kräfte übersteigt und ihre körperliche Entwickelung hemmt. Die Schüler sind mit Hausaufgaben nicht zu überhäufen. Auch ist es gegen die Gesundheitslehre, wenn sie für die Ferien so viele Arbeiten erhalten, dass der Zweck derselben völlig vereitelt wird. Bei Stellung der Hausaufgaben soll der Lehrer das Alter, die örtlichen und häuslichen Verhältnisse und die Jahreszeit angemessen berücksichtigen. Hausaufgaben zwischen der Vor- und Nachmittagsschule sind durchaus zu vermeiden. Bei Entwerfung der Stundenpläne sind Gegenstände, welche eine größere geistige Anstrengung fordern, auf die Vormittagsstunden und auf die ersten Stunden anzusetzen. Für Zeichnen, Schreiben und Singen sind die Nachmittagsstunden zu benützen. Keinem Gegenstande soll in derselben Classe oder Abtheilung mehr als eine Stunde fortlaufend gewidmet werden. Nach zwei Unterrichtsstunden hat eine Ruhepause von einer Viertelstunde einzutreten, wobei die Schüler ins Freie hinaus geführt werden sollen.

Neuerdings ist die Frage aufgeworfen werden, ob nicht die Gesundheitslehre als eigener Unterrichtsgegenstand in die Volksschule Eingang finden sollte, da sie dieselbe Wichtigkeit habe, wie beispielsweise die dort zugelassene Landwirtschaftslehre. So sehr diese Frage für höhere Lehranstalten bejaht werden muss, so schwer dürfte diese Bejahung für die Volksschule zu rechtfertigen sein. Gelegenheitliche Hinweisungen und Belehrungen dürften hier genügen. In Bayern besteht seit 1875 eine Verordnung, wornach an Volks- und Bürgerschulen die Grundsätze der Gesundheitslehre im Anschlusse an das Lesebuch vorgenommen werden sollen. Die oben angezogene Verordnung des k. k. österreichischen Unterrichts-Ministeriums macht es jedem Lehrer zur Pflicht mit den Grundsätzen der Gesundheitslehre sich bekannt zu machen, und dieselben nicht nur in allen seinen Beziehungen zur Schuljugend in Anwendung zu bringen, sondern auch nach Thunlichkeit dahin zu wirken, dass ebenso die Hausdiätetik all dasjenige beachte, was

zur richtigen physischen Erziehung der Kinder während der Schulzeit gehört. Der Lehrer hat nicht allein die geistigen, sondern auch die leiblichen Kräfte und Fähigkeiten jedes einzelnen Schülers einer harmonischen Entwickelung zuzuführen, und den alten Satz, dass nur in einem gesunden Körper eine gesunde Seele wohne, sich stets gegenwärtig zu halten.

Literatur: Dr. L. Guillaume, die Gesundheitspflege in Schulen; mit 5 Taf. Deutsche Ausg. 2. Aufl. 1865. — Falk, die sanitätspolizeiliche Überwachung höherer und niederer Schulen, 1868. — Lorinser, zum Schutze der Gesundheit in den Schulen, Berlin 1836. — Virchow, über gewisse die Gesundheit benachtheiligende Einflüsse der Schulen. Berlin 1869. Dr. Bock, Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers und Dr. K. Reclam, Gesundheitslehre für Schulen. — Kellers deutsche Schulgesetzsammlung. — A. Kohler, die Gesundheitslehre in der Volks- und Fortbildungsschule 1878. — Dr. A. Baginsky, Handbuch der Schulhygiene, mit 36 Holzschnitten, 1877. — Über die Schulbankfrage: Dr. Max Flieger, über die Anforderungen der öffentlichen Gesundheitspflege an die Schulbänke, 1869. — Johann Schober; die Olmützer Schulbank 1873. — W. Zwez, das Schulhaus und dessen innere Einrichtung; 1870. — Dr. M. Gauster, die Gesundheitspflege im Allgemeinen und hinsichtlich der Schule im Besonderen. Mit 20 Holzschnitten 1874. — V. Prausek, über Schulbänke, Schultische und Stühle. — Fahrner, das Kind und der Schultisch. 1865.

Schulkrankheiten. In der ersten Zeit des Schulbesuches bemerkt man an dem Schulkinde nicht selten auffallende Veränderungen. Es wird blass und mager, verliert den Appetit, klagt oft über Kopfschmerzen, wird krankhaft aufgeregt, oder auch traurig gestimmt. Es ist anzunehmen, dass nicht so sehr ein einzelnes Moment des Schullebens, als vielmehr die Gesammtheit der neuen Lebensverhältnisse mit der ungewohnten körperlichen und geistigen Anspannung, die sie gerade dem gewissenhaften Schulkinde auferlegen, eine Herabsetzung des allgemeinen Ernährungszustandes desselben herbeiführe, welche jene körperlichen Erscheinungen hervorruft. Zu den besonderen Schulkrankheiten, welche das Schulleben bei Missachtung hygienischer Vorschriften mit sich führt, gehören zunächst die Verkrümmungen der Wirbelsäule, welche durch das anhaltende Arbeiten der Kinder an unzweckmäßig construierten Tischen um so leichter hervorgerufen werden, als die Knochen des Kindes noch sehr biegsam sind, und daher unter dem Einflusse von Druck und Muskelwirkung leicht eine abnorme Wachsthumsrichtung annehmen können: „Dass nach den bisherigen Beobachtungen bei den Mädchen die Wirbelsäuleverkrümmung zehnmal so häufig vorkommt, als bei den Knaben, hat nichts Wunderbares an sich, denn erstens ist das Knochengerüst der Mädchen zarter, die einzelnen Knochen dünner und nachgiebiger, als bei den Knaben, und zweitens führen die Mädchen fast ausschließlich eine sitzende Lebensweise, weil zu den Arbeiten an unpassenden Schultischen für sie noch die vielen Handarbeiten kommen, bei welchen meistens ebenfalls eine schiefe Haltung des Oberkörpers angenommen wird." (Erismann' Gesundheitslehre.) Ein weiteres Gebrechen, welches in der Schule gezüchtet wird, ist die Kurzsichtigkeit (Myopie). Während es in den untersten Classen nur wenige Kurzsichtige gibt, sehen wir ihre Zahl in den höheren Classen in erschreckender Weise zunehmen und die Kurzsichtigkeit entwickelt sich hiebei so rasch, dass man ihr Wachsthum sehr gut verfolgen kann, wenn man einen und denselben Schüler von Zeit zu Zeit untersucht. Die Ursache der Kurzsichtigkeit ist die anhaltende Überanstrengung des Auges beim Lesen von Büchern und Schulheften, da hiedurch ein erhöhter Blutzufluß zu dem Auge erhalten wird, das Unterlassen des Hinausblickens in die Ferne, wodurch das Auge die Accommodationsfähigkeit für die Ferne verliert, Unreinlichkeit, vor allem aber schlechte Schulbänke und eine mangelhafte Beleuchtung. „Dieselbe Schulbank, welche die Verkrümmung der Wirbelsäule verschuldet, ruiniert auch das Auge; wenn dazu noch das Schulzimmer an und für sich dunkel ist, oder wenn an der künstlichen Beleuchtung gespart wird, so dass die Kinder im eigentlichen Sinne des Wortes mit der Nase auf den Schreibheften und Büchern liegen, um nur etwas zu sehen, so sind die Bedin-

gungen zur Entwicklung der Kurzsichtigkeit in hohem Maße gegeben." In neuester Zeit hat die Kurzsichtigkeit den Charakter einer öffentlichen Calamität angenommen, gegen welche die Fürsorge die Schulbehörden mit Recht in Anspruch nimmt. So hat der böhmische k. k. Landesschulrath mit Erlass vom 9. December 1878 den Lehrern zur Pflicht gemacht, dass sie auf die entsprechende Körperhaltung der Schüler beim Schreiben und Zeichnen Rücksicht nehmen, die Schüler mit Hausaufgaben, namentlich mit solchen, welche die Augen anstrengen, nicht überbürden und der Aneignung einer kleinen Handschrift von Seiten der Schüler entgegenwirken. Bezüglich jener Schüler, bei welchen sich der Beginn der Kurzsichtigkeit äußert, haben die Lehrer mit den Angehörigen das Einvernehmen zu pflegen und die Inanspruchnahme eines sachkundigen Arztes zu empfehlen. Ferner ist für hinlängliches Licht Sorge zu tragen, wenn wenigstens zeitweise eine künstliche Beleuchtung nothwendig ist. Bei Aufstellung der Stundenpläne sind für jene Lehrgegenstände, welche eine stärkere und anhaltende Bethätigung der Augen behufs scharfen Nahesehens erheischen z. B. für das Schreiben und Zeichnen, wo möglich nur die hellsten Tageszeiten zu wählen, und ist, wenn nur irgend thunlich, die Vornahme solcher Lehrgegenstände bei künstlicher Beleuchtung der Schulzimmer ganz zu unterlassen. Endlich ist bei Anträgen auf Genehmigung von Schulbüchern, sowie bei Erstattung von diesbezüglichen Gutachten darauf zu sehen, dass der Druck möglichst groß und rein und das Papier weiß sei. —

Als weitere Schulkrankheiten sind zu nennen die Lungenschwindsucht, deren Veranlassung in der unreinen Luft mancher Schulstuben, sowie in der unnatürlichen Haltung der Kinder beim Schreiben und Zeichnen und der dadurch behinderten Respiration zu suchen ist; ferner Störungen des Blutkreislaufes, da die angestrengte Thätigkeit des Gehirnes, insbesondere bei vorgebeugtem Oberkörper und gestörtem Athmungsprocesse eine Hemmung des Blutabflusses aus dem Kopfe verursacht; dann Rhachitis und Skrophulose bei engen, feuchten und dumpfen Schulstuben. Endlich wären noch anzuführen der durch das Arbeiten in unreiner Luft, durch strahlende Ofenwärme u. s. w. hervorgerufene Kopfschmerz; der Schulkropf als eine Vergrößerung der Schilddrüse, welche nicht selten während des Schuljahres auftritt und in den Ferien wieder nachlässt, und Nasenbluten, welches von einer Überfüllung der Blutgefäße in der Nasenschleimhaut herrührt.

Man sieht, dass in der schiefen Haltung während der Arbeit, in der schlechten Beleuchtung, der verdorbenen Luft der Schulzimmer und in geistiger Überanstrengung der Kinder, bei unzweckmäßiger Lehrmethode, die Hauptgefahren für die Gesundheit liegen. Diesen Übelständen abzuhelfen, ist die Aufgabe der Schulhygiene (s. d.) — Neuestens hat der Leipziger Docent Dr. Hennig auf dem Congress für Kinderheilkunde zu Berlin das Vorhandensein eines s. g. Schulfiebers zu constatieren versucht, worunter er jenen Erregungszustand versteht, in welchen die Schüler durch überspannte Anforderungen, allzusehr gestachelten Ehrgeiz Überbürdung und Angst vor Strafe versetzt werden. Als Beleg führt er an, dass in Leipzig von den Besuchern der Bürgerschulen und der Realschulen so viel verlangt werde, dass die betreffenden Kinder ihre Arbeiten Abends nach eingenommener Mahlzeit 3 bis 4 Stunden in die Nacht hinein fortzusetzen gezwungen sind. Ich habe, sagt er, mehrfach in Familien darauf aufmerksam gemacht, dass das nicht so fortgehen könne, dass die Eltern selbst sich darüber beklagen müssten, und ich habe es auch bei einigen Eltern durchgesetzt, da der Ausfall einiger Stunden nicht gestattet wurde, dass die betr. Kinder ein Halbjahr oder länger aus der Schule genommen wurden. Ich habe Zustände erlebt, welche nahe an Melancholie oder Paroxismus grenzten, so dass Kinder wochenlang ihren Schlaf und Appetit verloren, von nichts träumten als von den Anforderungen der Unterrichtsanstalten; sie sind massenweise bleichsüchtig geworden. Redner führt nun in den letzten Jahren epidemisch gewordene Hirnhautentzündungen bei Kindern

auf Überbürdung derselben mit Schularbeiten zurück. Sind vielleicht diese Darstellungen theilweise übertrieben, so geben sie doch Vieles zu bedenken.

Schulkunde, Scholastik, ist die Lehre vom Schulwesen. Das pädagogische Bedürfnis, zu dessen Befriedigung die Familie, diese natürliche Erziehungsstätte nicht ausreicht, hat frühe zur Gründung von Schulen geführt. Dadurch, dass sich diese dem Wechsel des pädagogischen Bedürfnisses nach Art und Zeit anbequemten, entstand nicht blos eine Vielheit, sondern auch eine Mannigfaltigkeit von Schulen, ein Schulwesen. Die Darstellung der thatsächlichen Entwickelung und Ausgestaltung des Schulwesens gehört der historischen Pädagogik an (Geschichte der Erziehung und des Unterrichts). Abgesehen jedoch davon, wie sich die Schulen unter den verschiedenen thatsächlichen Verhältnissen und unter dem Drucke des mehr oder minder zum Bewusstsein der Zeit gekommenen pädagogischen Bedürfnisses wirklich gestaltet haben, bleibt ein weites Feld der Untersuchung offen, wie diese Entwickelung vor sich gehen sollte, um den Anforderungen der pädagogischen Wissenschaft (philosophische Pädagogik) zu genügen. Diese Untersuchungen fallen der Schulkunde anheim, hiebei tritt das innere geistige Getriebe der Schule in den Hintergrund gegen die Fülle von Ansprüchen, welche von verschiedenen Seiten an dieselbe erhoben werden und welche ihre äußere Stellung zum großen gesellschaftlichen Ganzen bestimmen. An dem Aufbau der Schule betheiligen sich nämlich so viele Persönlichkeiten und Instanzen, Lehrer und Kinder, Familien und Gemeinwesen, Staat und Kirche, es handelt sich ferner hiebei um so viele Rücksichten und Probleme, Rechte und Pflichten, dass das Gebiet der Schulkunde wahrlich kein beschränktes genannt werden kann. Die Vorschriften der Schulkunde, durch welche sie diesen verschiedenen Rücksichten Rechnung zu tragen sucht, kehren sich nun theils an die Schulgesetzgebung, theils an die Schulverwaltung, die sie zu verwirklichen suchen, indem sie einen dauernden gesetzlichen Bestand der Schulen, ein „Schulrecht" begründen. Hiebei handelt sich 1. um die Organisation, 2. um die Dotation, 3. um die Inspection der Schulen und 4. um die Schulverfassung, an welche sich 5. die Schulstatistik anschließt. Diese Begriffe spielen mannigfach in einander, so dass es schwer hält, sie als leitende Rubriken der Schulkunde auseinander zu halten. Daher mag es vielleicht kommen, dass wir bis zur Stunde eine wissenschaftliche Schulkunde nicht besitzen. Stoy hat eine allgemeine Orientierung dadurch anzubahnen versucht, dass er Schulregiment und Schuldienst als die zwei Hauptgebiete der Scholastik unterscheidet, wovon jene das übergeordnete, dieses das untergeordnete Element der Schule zum Gegenstand haben soll. Aber auch diese Scheidung lässt sich nicht strenge durchführen, da der Schuldienst selbst durch Schulgesetzgebung und Schulverwaltung fortwährend beeinflußt wird, indem z. B. Normallehrpläne aufgestellt, Schulen inspiciert werden u. s. f. Wir handeln von den einzelnen angeführten Hauptbegriffen der Schulkunde unter den einschlägigen Artikeln.

Schulpflichtigkeit, ist die rechtliche Verpflichtung der Eltern, ihren Kindern wenigstens ein solches Maß von Bildung zu verschaffen, wie es die Volksschule ihres Aufenthaltsortes den Schülern derselben gewährt. Sie ist also nicht die Pflicht, die Kinder zur Schule oder gar in eine vom Staate bestimmte Schule zu schicken, wie sie bisweilen aufgefasst wird, im Gegentheile steht es den Eltern frei, das oben bezeichnete Maß von Bildung ihren Kindern auf jede ihnen ersprießlich vorkommende Art z. B. durch häuslichen oder Anstaltsunterricht zutheil werden zu lassen. Allerdings hat der Staat seinerseits wieder das Recht, sich auf eine zweckdienliche Weise, z. B. durch Prüfungsacte zu überzeugen, ob häuslich unterrichtete

Kinder das Maß der nothwendigen Schulbildung erlangt haben. In diesem Sinne ist die Frage der Schulpflichtigkeit vonseite der Gesetzgebungen sämmtlicher Culturstaaten bejaht und gelöst worden, und werden hiedurch die Rechte der Eltern mit den Ansprüchen des Staates als Wächters der gesellschaftlichen Ordnung und obersten Vertreters der Unmündigen in Einklang gebracht. Denn diese haben ein Recht auf Schulerziehung, deren Versäumnis später nicht mehr vollständig nachgeholt werden kann. Ihnen muss also eine entsprechende Schulerziehung um so mehr zu Theil werden, da man annehmen muss, dass sie, wenn sie vernünftiger Selbstbestimmung fähig wären, sich selbst die Pflicht des Schulbesuches auferlegen würden. Ohne Schule oder einen dieselbe ersetzenden Privatunterricht kann niemand in unseren cultivierten Staaten ein tüchtiger Staatsbürger werden, oder seine höhere Menschenbestimmung erreichen; deshalb ist der Staat schon um seines eigenen Bestehens willen verpflichtet da Zwang eintreten zu lassen, wo Eltern ihre moralischen Verpflichtungen gegen ihre Kinder versäumen. Die Einwendungen gegen den Schulzwang, dass die Eltern am besten wissen, welcher Grad von Bildung ihren Kindern zuträglich sei; dass sie in ihrem natürlichen Rechte gegen ihre Kinder beinträchtigt werden; dass die Schule gleich der Kirche eine freie Anstalt ist, deren Benützung nicht vorgeschrieben oder erzwungen werden darf und dass der Staat kein Interesse hat, ob Schulpflichtigkeit und Schulzwang besteht, oder nicht, wenn nur die Gesetze beobachtet werden — diese und ähnliche Einwendungen tragen ihre Widerlegung in sich. Im Staate als einer Rechtsgesellschaft kann es eben ohne Zwang nicht hergehen, auch kann die Staatsgewalt der Einwilligung aller gut gesinnten Staatsbürger sicher sein, wenn sie die Schulpflichtigkeit aufrecht hält, so dass sich die Härte des Schulzwanges nur gegen die Nachlässigen und Gewissenlosen kehrt. — Der Schulzwang selbst ist ein directer oder indirecter, d. h. der Staat kann durch Anwendung positiver oder unmittelbar eintretender Strafen die Eltern zwingen, ihre Kinder der Schule zuzuführen, oder er kann eine mittelbare Nöthigung dazu dadurch eintreten lassen, dass er an die Erwerbung von Schulbildung gewisse Vortheile, an den Mangel derselben gewisse Nachtheile knüpft. So werden in gewissen Staaten, wie z. B. Russland auf die ordnungsmäßig erworbene Schulbildung gewisse Erleichterungen der Militärpflicht als Prämie gesetzt, und es wäre gar nicht widersinnig, wenn das allgemeine Wahlrecht durch nichts anderes, als durch die mangelnde Schulpflicht beschränkt würde. — Die Idee des Schulzwanges greift mit ihrem Anfange schon in's Alterthum zurück obwohl ihre strenge Durchführung erst der Gegenwart vorbehalten blieb. Auch Luther' erklärte, dass die Obrigkeit die Eltern zwingen müsse, ihre Kinder zur Schule zu schicken. In Preußen machte man schon sehr frühzeitig Versuche zur Einführung des Schulzwanges, aber erst durch die Schulordnung im Jahre 1736 wurde derselbe gesetzlich begründet. In Sachsen wurde er zuerst in dem Generale von 1764 und in der Schulordnung von 1772 ausgesprochen; in Baiern führte man ihn durch die Verfügung vom 23. December 1802 ein. Die Dauer der Schulpflichtigkeit schwankt zwischen 6 bis 8 Jahren. Der Beginn derselben fiel früher durch das preußische Landschulreglement auf das fünfte, im Hildesheimischen gar auf das vierte Jahr; in neuerer Zeit haben sich jedoch der Beginn der Schulpflichtigkeit auf das vollendete 6., das Ende derselben auf das vollendete 14. Lebensjahr gesetzt; so in Österreich, Sachsen, Baden u. a. In Württemberg beginnt die Schulpflicht mit dem 7. Jahre und endet ebenfalls mit dem vollendeten 14., umfasst also nur sieben Jahre. — Diese Dauer der Schulzeit wird nicht in allen Ländern für genügend gehalten, um den Schülern die für das Leben wünschenswerte und nöthige Bildung zu geben, weshalb man z. B. in den neuesten Schulgesetzentwürfen für das Königreich Sachsen und das Großherzogthum Weimar den Besuch der Fortbildungsschule bis zum 16. oder 17. Jahre obligatorisch machen will. Auf 8 Jahre ist die Schulzeit gesetzlich bestimmt in Sachsen, im Großherzogthume Hessen, in Baden, Württemberg, Weimar u. s. w.

Dem vom Staate geübten Schulzwang entspricht jedoch die Verpflichtung desselben, für das Vorhandensein der nöthigen Lehranstalten zu sorgen. Es hätte keinen Sinn, wenn der Staat der Bevölkerung einer Ortschaft, wo weit und breit keine Schule besteht, die Schulpflicht auferlegen wollte. Es ist aber auch eine unbillige Härte, wenn der Staat in Schulgemeinden mit nur einclassigen Schulen — und hieher gehört die Mehrzahl derselben — den Schulzwang auf acht Jahre ausdehnt. Die jungen Geister durch acht Jahre in das traurige Einerlei einer Schulstube zu bannen, wird wohl schwerlich als eine ihnen erwiesene Wohlthat geltend gemacht werden können. Die Schulpflichtigkeit muss daher mit der Organisation der Lehranstalten in das richtige Verhältnis gebracht werden.

Schulprüfungen und Schulfeste sind noch heutzutage geeignete Mittel, um Elternhaus und Schule in nähere Verbindung zu bringen. Da die öffentlichen Prüfungen den Eltern Gelegenheiten bieten, einen Einblick in die Schule zu thun und das mühevolle Wirken des Lehrers zu beobachten, sollte es den Ortsschulräthen und Schulen gestattet sein, von Zeit zu Zeit eine öffentliche Prüfung zu veranstalten. Die moderne Pädagogik spricht sich gegen die Jahresprämien aus, weist jedoch darauf hin, dass fleißige und sittsame Schüler bei Gelegenheit der Entlassung aus der Schule und bei patriotischen Festen mit Büchern geeigneten Inhaltes betheilt werden können. — Die österreichische Schul- und Unterrichtsordnung vom 20. August 1870 behandelt die Frage der Schulprüfungen als eine offene. Am Schlusse eines jeden Schuljahres *können* nach dem Ermessen der Ortsschulbehörde öffentliche Prüfungen abgehalten werden. Diese haben lediglich den Zweck, den Eltern Kenntnis von den Leistungen der Schule zu gewähren und in den weiteren Kreisen der Schulgemeinde eine rege Theilnahme für das Schulwesen zu kräftigen. An Stelle der Schulprüfungen oder in Verbindung mit denselben können auch *Schulfeierlichkeiten* auftreten. Die *Schul-* und *Kinderfeste* waren in alten Zeiten als Belustigungs- und Aufmunterungsmittel der Kinderwelt sehr gebräuchlich. Schon vor mehreren Jahrhunderten wurden mit den in den Städten üblichen Schützenfesten Kinderfeste in tollster Weise abgehalten. „Unsere Voreltern erinnern sich mit Freuden an das Gregoriusfest und noch heutzutage finden wir noch in einzelnen Gegenden solche allgemeine Kinderfeste, so z. B. das Naumburger Kirchenfest, die Marienfeste, Wiesenfeste, u. a., welche jetzt alle mehr oder weniger den Charakter der Schulfeste angenommen haben." In größeren Städten sind diese Feste wegen der großen Menge der Schulkinder sehr selten, und es werden dieselben gewöhnlich durch Classenfeste ersetzt, die meist in Spaziergängen bestehen. Die *Schulfeste* kann man in zwei Gruppen theilen, in *äußere* und *innere*, die letzteren könnte man auch Schulfeierlichkeiten nennen. Diese sind passend an große Gedenktage aus der vaterländischen Geschichte und dgl. anzuschließen, und es bleibt der Gewandtheit des Lehrers überlassen, denselben ein möglichst festliches Gepräge zu geben. Die äußeren Schulfeste, welche nur das Vergnügen der Kinder im Auge haben, können mit mehr äußerem Prunk vor sich gehen. Ein festlicher Aufzug mit Fahnen, Musik u. s. w. versetzt die Kinderschaar in eine freudige und festliche Stimmung, welche ihren Höhepunkt auf einem freien Anger, in einem Wäldchen oder sonst einem geeigneten Ort erreicht. Die Kinder sollen sich nun unter Aufsicht des Lehrers dem Spiele und Gesange hingeben und, ohne in ihrer Freiheit beschränkt zu werden, sich artig und froh bewegen können.

Der neuen Pädagogik gemäß, welche sich sowohl auf psychologische Studien, als auch auf praktische Erfahrungen stützt, müssen Schulfeste in ihr Recht im Schulleben treten. Die Kinder sollen jährlich wenigstens einen Freudentag haben, damit durch denselben ein frischer Hauch des Lebens in das eintönige und regelmäßige Schulleben bringe. Bei den sogenannten *patriotischen Festtagen* soll besonders die Bedeutung der Feier besprochen werden, wodurch das patriotische Gefühl der Kinder geweckt wird. Bei den Kinderspielen,

soll der Zweck im Auge behalten werden, den Schülern Manier, eine gewisse Glätte des äußeren Benehmens und die ersten Ansätze zur gesellschaftlichen Bildung beizubringen. Zur Abhaltung solcher Schulfeste eignet sich wohl am besten die warme Jahreszeit, obzwar man in größeren Städten auch gemeinsame Christfeste abhält. Ein sehr sinniger Tag für ein solches Schulfest ist der 1. Mai.

Minder entsprechend erscheinen heutzutage die eigentlichen Schauprüfungen, weil sie keine Prüfungen, sondern bloße Schauspiele und daher mindestens unnöthig sind. „Aber insofern dieselben der Täuschung und dem Betrug Thür und Thor öffnen, werden sie zu einem Schaden, den man mit allen Kräften beseitigen sollte. Die Kinder werden zur Unwahrheit erzogen, wenn sie als Mittel, das Publicum zu täuschen, sich gebraucht sehen. Sollten aber nun die Prüfungen ganz aufhören? Das nicht, das hieße das Kind mit dem Bade ausschütten; denn in ihren richtigen Grenzen beschränkt, sind sie ein wohlthätiger Stimulus sowohl für die Lehrer, als die Kinder. Man schaffe alles Schaugepränge ab und entkleide die Prüfungen des Feiertagsflitters, mit dem man sie umgeben hat. Darum bestimme man am Ende jedes Semesters einen oder zwei Tage, an welchen die Eltern oder deren Stellvertreter Zutritt zum Classenunterricht haben, und stellen es denselben frei, einen Theil des durchgenommenen Pensums zum Prüfen durch den Lehrer auszuwählen. Das ist der einzige Weg, die Prüfung zu einer auf Wahrheit beruhenden zu machen. Die mit den bisherigen öffentlichen Prüfungen verbundene Schulfeier mag für das Ende des Schuljahres bleiben. Wir halten es für gut, wenn das Jahr auf feierliche Weise abgeschlossen wird, und die abgehenden Schüler unter dem Eindruck eines herzlichen Mahnwortes die Schule verlassen.“ (Freimuth in R. B.)

Schulregiment und Schulfreiheit. Unter dem vagen Begriffe des Schulregiments verstehen wir die Einmischung der der Schule vorgesetzten Organe der Schulverwaltung, der Schulaufsicht und der Schulleitung in die innere (pädagogische) Gestaltung und Entwickelung des Schulwesens. Diese Einmischung pflegt von Staat, Kirche, Gemeinden, Corporationen und Erhaltern der Schule auszugehen und die Form von Schulordnungen, Regulativen, Erlässen, Instructionen und Weisungen anzunehmen. Ausgehend von dem äußeren Rahmen einer allgemeinen Schulordnung (s. d.) versteigt sich das Schulregiment bis zur minutiösen Feststellung der Lehrgänge für einzelne Kategorien von Schulen, zur Reglementirung von Lehrmethoden und zur Genehmigung von Lehrbüchern, Lehrmitteln und anderen Lehrbehelfen. Der landläufigen Ansicht, als ob durch bloße Verfügungen des Schulregimentes der Fortschritt in den Schulen angebahnt und erhalten werden könnte, tritt Prof. Ziller mit großer Entschiedenheit entgegen. Geben wir ihm das Wort: „Es ist überhaupt ein abenteuerlicher Gedanke, das rechte pädagogische Wissen in einem gewissen Umfange durch eine Schulordnung überliefern oder auch nur angeben zu wollen. Man bildet sich zwar gewöhnlich ein, weil doch die Fächer des Unterrichtes im Ganzen festständen, sei auch des Feststehenden und Gültigen in Bezug auf ihre Grenzen, ihren Inhalt, die Unterrichtsform soviel, dass sich damit wohl eine Schulordnung füllen lasse. Das wirklich Wertvolle, was in Bezug auf den pädagogischen Unterricht gefunden und freilich gar sehr zerstreut und versteckt ist, hat oft in die Schulordnungen keinen Eingang gefunden. Und gesetzt auch, es sei aufgenommen worden, so tritt es uns immer in der abstoßenden Form eines todten Dogmas entgegen, das den Zweifel herausfordert, und wenn das Mindeste daran unhaltbar erscheint, so ist es uns verleidet. Wer freilich in der Ausübung des Lehrerberufes nur die Wirksamkeit eines Beamten sieht, mag es ganz in der Ordnung finden, wenn die Gesellschaft befiehlt, was Gewissen und Vernunft unzweideutig vorschreiben. Dem rechten Lehrer muss aber sein Thun eine innere, nicht eine äußere Nothwendigkeit sein, und die verständigen Forderungen des Staa-

tes und der Gesellschaft muss er zu erfüllen verstehen, auch ohne dass er sich besonders darum bekümmert, wie sie formuliert sind, und ohne sich das fortwährend gegenwärtig zu halten. Die beste Schulordnung vorausgesetzt, so würde noch nicht vermieden sein, dass jede einzelne Lection gänzlich unpädagogisch von Statten geht, dass bei jedem Schritt, den man den Lernenden vorwärts führen will, ihm zugleich die größten Hemmungen in den Weg gelegt werden, dass die herrschende Unterrichtsweise dennoch den größten Druck ausübt und nicht die rechte Geistesnahrung darbietet. Und das Schlimmste ist: gesetzt, der Schulinspector, der Director sieht das, so kann er doch keinen verständlichen oder wirksamen Rath zur Abhilfe geben und sich darüber in keinen anregenden geistigen Wechselverkehr mit der Lehrerwelt setzen, wenn es an einer breiten gemeinsamen pädagogisch-wissenschaftlichen Grundlage für den Wechselverkehr fehlt. (Jahrbuch V. J. S. 157). Im Gegensatze zu diesem äußeren Schulregiment erblickt Ziller die Gewähr für den Flor des Schulwesens in *der festen organischen Verbindung der bestehenden Lehranstalten mit den pädagogischen Seminaren der Universität*, welche den Beruf hätten, Theorie und Praxis mit einander in Einklang zu bringen. — Im allgemeinen muss man zugeben, dass das Lehren, so bald man über die bloße Eintrichterung der drei elemetntaren Fertigkeiten hinaus geht, und den erziehenden Unterricht ins Auge fasst, eine *Kunst* ist, die, wie jede andere, ein gewisses Maß von *Freiheit* für sich in Anspruch nimm. Darum steht selbst ein älterer, durchaus conservativer Schulmann Dr. H. *Gräfe* nicht an, selbst für den Volksschullehrer eine gewisse *Lehrfreiheit* zu verlangen, die allerdings in keine *Lehrwillkür* ausarten darf. Diese Lehrfreiheit kann sich unter Einschränkungen sowohl auf den *Lehrstoff*, als auf die *Lehrmethode* erstrecken; für den ersteren ist zu bemerken, dass der Lehrplan, welcher den Lehrstoff im Allgemeinen bezeichnet und vorschreibt, genau befolgt werden muss, ohne dass irgend eine wesentlichere Abänderung desselben, es sei denn mit Genehmigung der zuständigen Behörden, gestattet werden kann. In Bezug auf die *Methode* gibt *Gräfe* zu, dass der Lehrer genöthigt werden könne, keine Methode anzuwenden, welche (wie z. B. die Buchstabirmethode beim Leseunterrichte) mit den didaktischen Fortschritten in grellem Widerspruche steht und den Unterrichtszweck offenbar auf unstatthafte Weise beeinträchtigt. *Positiv* aber würde eine *Nöthigung* zum Gebrauche einer bestimmten Methode ebenso mit dem Vernunftrechte in Widerspruch treten, als der Wirksamkeit des Unterrichts schaden, auch durch keine haltbaren Gründe gerechtfertigt werden können. Andererseits lässt sich nicht verkennen, dass *normative Bestimmungen* auf den Unterrichtserfolg einen nicht unbedeutenden Einfluss üben, und daher unter allen Umständen wohl zu beachten sind. Derlei normative Veranstaltungen, seien es nun Lehrpläne, Lehrgänge, Lehrarten, Lehrbücher, Lehrmittel oder sonstige Behelfe, müssen in der Regel viele Proben bestehen, durch das Feuer mannigfaltiger Läuterungen hindurchgehen, bevor sie zur allgemeinen Geltung gelangen. Als das Gesammtproduct vieler Menschenköpfe haben sie deshalb eine höhere Zuverlässigkeit, als dasjenige, was der Augenblick in dem Bewusstsein eines einzigen Lehrers hervorbringt, dazu kommt noch, dass sich das Walten der Persönlichkeit beim Unterrichte der öffentlichen Aufmerksamkeit entzieht, daher auch nicht, gleich jenen normativen Veranstaltungen das Vehikel einer stetigen von Generation zu Generation fortschreitenden Entwickelung sein kann. Das Wahre wird auch hier in der Mitte liegen, nämlich, dass der Lehr- und Erziehungserfolg innerhalb einer Gesammtheit von Lehranstalten keineswegs von den subjectiven Eigenschaften der lehrenden Persönlichkeiten einzig und allein abhänge, sondern dass er in einem gewissen Grade mitbedingt werde durch das *System objectiver Veranstaltungen*, welche in der Form gesetzlicher Normen, dann durch den Einfluss anerkannter Lehrmethoden und eingeführter Lehrbehelfe die Unterrichtsthätigkeit der lehrenden Persönlichkeiten in bestimmte Bahnen lenken; dass dagegen jenes System objec-

tiv bindender Veranstaltungen nie so weit reichen dürfe, um den Lehrer in der erforderlichen freien Bewegung beim Unterrichte zu hemmen.

Schulverwaltung und Schulbehörden. Die Schulverwaltung ist von der unmittelbaren Leitung der Schule wohl zu unterscheiden. Diese ist jederzeit in die Hand eines Lehrers (Oberlehrers) oder Directors als unmittelbaren Vorstandes einer Lehranstalt gelegt, und hat innerhalb des Rahmens der bestehenden Gesetze und Verordnungen alles einzuleiten, was den Schulzweck und das Schulleben fördert. Die Schulverwaltung, welche bisweilen mit der Schulaufsicht in den Begriff des Schulregiments zusammengefasst und als ein Inbegriff von administrativen Verfügungen der Schulgesetzgebung entgegengesetzt wird, erstreckt sich im Allgemeinen auf die Vollziehung und Aufrechthaltung der die Schulerziehung betreffenden gesetzlichen Bestimmungen im Bereiche eines größeren oder kleineren Complexes von Lehranstalten und hat insbesondere für Gründung, Einrichtung und Erhaltung der Schulen, für die allgemeine Anordnung des Unterrichtes, der Zucht, der Schuleinrichtung und des Schullebens, für Bildung, Anstellung und Beaufsichtigung der Lehrer Sorge zu tragen, und außerdem neue nothwendig gewordene gesetzliche Bestimmungen in Vorschlag zu bringen und vorzubereiten. Da die Schulverwaltung nur ein Theil der Staatsverwaltung ist, so wird sie unter denselben Formen wie andere Zweige der letzteren wirksam werden müssen. In den deutschen Staaten herrscht in der gesammten Verwaltung der öffentlichen Angelegenheiten das collegialische System vor, indem jede Behörde aus einem Collegium dem Wesen nach gleichberechtigter Männer besteht. Dagegen ist das bureaukratische System, wornach ein einziger Mann unter seiner alleinigen Verantwortlichkeit die Verwaltung führt, in Deutschland mit Ausnahme der höchsten Verwaltungsstufe, des Ministeriums, fast ganz abgekommen. Die Mittel- und Unterbehörden sind mit geringen Ausnahmen collegialisch organisiert. Die Schulverwaltung kann besonderen, nur für diesen Zweck bestimmten Behörden zugewiesen oder anderen geistlichen oder weltlichen Behörden als Neben- oder Zweiggeschäft übertragen sein. Jenes ist offenbar das Richtigere, dieses eignet sich nur für kleinere Staaten. Jedenfalls müssen an derselben neben den administrativen Referenten für technische Angelegenheiten auch Sachverständige des Lehrfaches, sowie die Vertreter der confessionellen Körperschaften theilnehmen. An die Schulverwaltung kann man mit Graefe folgende Anforderungen stellen: 1. Sie darf niemals vergessen, dass sie um der Schule und des Lehramtes willen da ist, nicht diese um ihretwillen. Sie hat nicht über Schule und Lehrer zu herrschen, sondern sie zu leiten, zu fördern, zu unterstützen. 2. Die Schulverwaltung, auch jene der untergeordneten Stufen, muss in ihrem Kreise selbständig (natürlich aber nicht unabhängig) sein, und die oberen Behörden müssen diese Selbstständigkeit achten. 3. Die Schulverwaltung ergehe sich nicht in Vielregiererei und zeige dem Schulamte und den Localbehörden ihr volles Vertrauen. 4. Die Schulverwaltung hüte sich, den Geist der Schulerziehung durch Formen zu tödten. Formen müssen zwar sein, denn ohne dieselben ist die Schulverwaltung nicht denkbar, aber die Form bleibt gegenüber dem Geiste immer das Minderwichtige, das Unwesentliche und darf nie höher stehen, als das geistige Wirken selbst.

Die Schulverwaltung wird durch Schulbehörden geübt, deren unterste die Ortsschulbehörde, die oberste das Ministerium des Unterrichts ist, und zwischen denen sich die anderen, gewöhnlich zwei Instanzen einschieben. Die Ortsschulbehörde verwaltet die Schulangelegenheiten eines einzelnen Ortes, und wird mit verschiedenen Namen bezeichnet als: Ortsschulvorstand, Ortsschulrath, Schulinspection, Schulcommission, Schuldeputation u. s. w. Dieselbe hat verschiedene Verpflichtungen. Ihr obliegt die Vollziehung und Überwachung der von der oberen Behörde erlassenen Schulgesetze und Verordnungen,

in Bezug auf die Schulen des Ortes; die Überwachung des äußeren Verhaltens der Lehrer und die Urlaubsertheilungen an dieselben meist bis zu einer Woche; die Beaufsichtigung des Schulbesuches und des Schulvermögens und überhaupt die Förderung der Theilnahme der Gemeindeglieder an dem Ortsschulwesen. Die eigentliche Schulaufsicht liegt außer dem Bereiche der Ortsschulbehörde, deren Mitglieder zwar befugt sind, die Schule zu besuchen, jedoch außer dem Schulaufseher, nicht das Recht haben, dem Lehrer amtliche Bemerkungen zu ertheilen. — In zweiter Instanz kommen die Bezirksbehörden (Bezirksschulrath), welche ihre Wirksamkeit über einen Kreis oder District erstrecken und aus gewissen weltlichen Beamten und Geistlichen des Schulbezirkes und einigen gewählten, oder von der höchsten Instanz in Schulsachen, dem Ministerium, aus den Bürgern des Schulbezirks ernannten Mitgliedern bestehen. Die Aufgabe des Bezirksschulrathes ist die Beaufsichtigung sämmtlicher öffentlichen, als auch Privat-Elementarschulen des Schulbezirkes im Allgemeinen, die Vollziehung der Gesetze und die Sorge für die Befolgung der das Schulwesen betreffenden Anordnungen von Seiten der Ortsschulvorstände und Lehrer. — Die Oberschulbehörde (Landesschulrath) bildet die dritte Instanz. Ihr obliegt die oberste Leitung, Verwaltung und Beaufsichtigung des gesammten Volksschulwesens entweder im ganzen Lande, oder in einem größeren Theile (Provinz-, Kreis- und Regierungsbezirk), wonach der Wirkungskreis bald enger bald weiter ist. Die Größe des Wirkungskreises der Oberschulbehörde hängt zum Theil davon ab, ob zwischen ihr und der Ortsschulbehörde eine Zwischenbehörde vorhanden ist oder nicht. Dieser Wirkungskreis umfaſst im Allgemeinen folgende Punkte: 1. Die Überwachung aller Volksschulen in der Provinz (oder dem Kreise) oder im Lande und der untergeordneten Schulbehörden; 2. die Disciplinargewalt über die Lehrer; 3. Beaufsichtigung der Lehrerbildungsanstalten und der Prüfungen für das Schulamt; 4. Anstellung, Pensionierung und Entlassung der Lehrer; 5. die Regelung wichtiger Schulverhältnisse und die Erlassung von allgemeinen Vorschriften zur Ausführung der Schulgesetze.

In Österreich besteht der Ortsschulrath aus dem Ortsseelsorger, dem Leiter der Schule und den Vertretern der Gemeinde, nämlich dem Gemeindevorsteher und den von der Gemeindevertretung gewählten Abgeordneten. — Die nächst höhere Aufsicht über die Volksschulen wird vom Bezirksschulrathe ausgeübt. Dieser besteht aus dem Vorsteher der politischen Bezirksbehörde als Vorsitzenden; aus dem Vertreter der Religionsgesellschaft, aus zwei Fachmännern im Lehramte, deren einer durch Wahl bestimmt wird, der andere aber der jeweilige Director der Lehrerbildungsanstalt des Bezirkes oder in Ermangelung eines solchen der Bürgerschule ist, und aus den Vertretern der dem Schulbezirke angehörigen Gemeinden. Der Wirkungskreis des Bezirksschulrathes umfaſst vorzugsweise folgende Geschäfte: 1. Die rechtliche Vertretung des Schulbezirkes in allen gerichtlichen und außergerichtlichen Angelegenheiten. 2. Die genaue Evidenzhaltung des Schulwesens im Bezirke, die Sorge für die gesetzliche Ordnung des Schulwesens und die möglichste Verbesserung desselben. 3. Die Sorge für die Verlautbarung der in Volksschulangelegenheiten erlassenen Gesetze und Anordnungen der höheren Schulbehörden, sowie für den Vollzug derselben. 4. Die Leitung der Verhandlungen über die Regulierung und Erweiterung der bestehenden, sowie über die Errichtung neuer Schulen, über Aus- und Einschulungen, die Oberaufsicht über die Besorgung der sachlichen Erfordernisse der Volksschulen. 5. Der Schutz der Schulen in allen ökonomischen und polizeilichen Beziehungen, die Entscheidung in erster Instanz in allen administrativen Angelegenheiten, insbesondere über Beiträge zu Schulzwecken, soweit dieselben nicht aus Staats- oder Landesmitteln zu leisten sind, sowie die Anwendung von Zwangsmitteln in den gesetzlich bestimmten Fällen. 6. Die Entscheidung in erster Instanz in Schulstrafsachen. 7. Die provisorische Besetzung erledigter Lehrstellen und provisorische Versetzung der Lehrpersonen aus Dienstesrücksichten.

8. Die Antragsstellung über Verleihung von Dienstalterszulagen, Personalzulagen, Remunerationen und Aushilfen an die Lehrpersonen des Schulbezirkes. 9. Die Untersuchung der Dienstvergehen des Lehrpersonales, und andere Gebrechen der Schulen und die Entscheidung darüber in erster Instanz oder nach Erfordernis die Antragstellung an den Landesschulrath. Die dem Staate zustehende Aufsicht über das Volksschulwesen des Schulbezirkes wird in Bezug auf Erziehung und Unterricht zunächst durch den Bezirksschulinspector ausgeübt, welcher über Vorschlag des Landesschulrathes vom Minister für Cultus und Unterricht ernannt wird. Jedem Bezirksschulinspector wird ein Inspectionsgebiet angewiesen, auf welchem er das Volksschulwesen zu beaufsichtigen hat. Die nächst höhere Schulaufsichtsbehörde in Österreich ist der k. k. Landesschulrath. Dieser besteht 1. aus dem Landeschef oder dem von ihm bestimmten Stellvertreter als Vorsitzendem; 2. aus vier vom Landesausschusse gewählten Abgeordneten; 3. aus zwei Referenten für die administrativen und ökonomischen Schulangelegenheiten; 4. aus acht Landesschulinspectoren; 5. aus zwei katholischen und einem evangelischen Geistlichen und einem Bekenner des israelitischen Glaubens; 6. aus drei Mitgliedern des Lehrstandes. Dem Landesschulrathe unterstehen alle dem Wirkungskreise der Bezirksschulräthe zugewiesenen Schul- und Erziehungsanstalten, die Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen der Volksschulen sammt den zu denselben gehörigen Übungsschulen, die Mittelschulen (Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen) sowie alle in das Gebiet derselben fallenden Privat- und Speciallehranstalten. Das Ministerium des Unterrichts bildet die höchste Schulbehörde und ist mit dem Ministerium für Cultus vereinigt. — Die Schulverwaltung Preußens gleicht in den Hauptpunkten der von Österreich; auch in Preußen ist die oberste Aufsichts-Behörde das Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medicinalangelegenheiten. In jeder Provinz besteht ein Provincialschulcollegium für die Leitung des höheren Schulwesens, welches der Landesschulbehörde Österreichs gleichkommt, nur mit dem Unterschiede, dass die Privat-Präparanden-Anstalten, sowie die Volksschulen unter der Verwaltung und Aufsicht der kgl. Bezirksregierungen beziehungsweise Consistorien stehen. Die Berliner Volksschulen gehören jedoch zu dem Ressort des kgl. Schulcollegiums der Provinz Brandenburg. Jeder Regierungs-, respective Consistorialbezirk zerfällt in eine Anzahl Schulaufsichtskreise, die den österreichischen Inspectionsbezirken gleichkommen. Die Schulen werden durch die Kreis-Schulinspectoren beaufsichtigt, welches Amt jedoch in Preußen meist die Superintendenten, respective katholischen Dechante (Erzpriester) ausüben. Die locale Aufsichts- und Verwaltungsbehörde Preußens kommt der österreichischen gleich. Der Vorstand einer Landschule, welche nicht königlichen Patronats ist, besteht aus dem Patrone derselben. Ortsschulinspector ist der Pfarrer und dieser beaufsichtigt die Amtsführung des Lehrers und überhaupt das innere Schulwesen. Der Lehrer ist nur in wenigen Provinzen Preußens Mitglied des Local-Schulvorstandes. In den Städten bildet die Schuldeputation die locale Aufsichts- und Verwaltungsbehörde Preußens.

Schulzucht. Schuldisciplin im weitesten Sinne ist der Inbegriff aller erziehlichen Veranstaltungen der Schule im Gegensatze zu den rein didaktischen, die dem Unterricht als solchem zufallen. In diesem weitesten Sinne wäre Schulzucht gleichbedeutend mit Schulerziehung. Allein die Schulerziehung umfasst eine Menge von Einwirkungen, welche vom Unterrichte selbst und von der Persönlichkeit des Lehrers ausgehend keineswegs in bestimmten äußeren Maßregeln und Veranstaltungen wurzeln, sondern in der geistigen Atmosphäre des gesammten Schullebens ihren Grund haben. Die Summe dieser rein geistigen Einwirkungen könnte man die Geisteszucht (geistige Disciplin) der Schule nennen. Hieher gehört die Beherrschung des eigenen Gedankenganges durch die Zurückhaltung augenblicklicher Einfälle und plötzlich

hervortretender Begierden, Sammlung und Aufmerksamkeit, Eingehen auf Vorstellungen, die von einer zweiten Persönlichkeit ausgehen, Achtsamkeit auf die äußere Form bei den Antworten und überhaupt die geistige Empfänglichkeit für moralische Einwirkungen. Die Wirkung dieser geistigen Schuldisciplin äußert sich in der größeren Leichtigkeit, mit welcher der Unterrichtete auf Vorstellungen ethischer Natur eingeht und für sittliche Antriebe sich empfänglich zeigt. Diese disciplinirende Wirkung des Unterrichtes kann man auf Schulen leicht beobachten. Wo die Schüler mit allem Ernste durch den Unterricht in Anspruch genommen werden, dort sieht man auch den Geist der Ordnung erstarken. Wo dagegen Lässigkeit des Lehrers und längere Ferien den Gang des Unterrichts unterbrechen, oder wo die Schüler durch häusliche Aufgaben nicht hinreichend beschäftigt werden: dort tauchen auch sofort Klagen auf über die sinkende Zucht. — Diese Geisteszucht, welche eine sich von selbst einstellende Begleiterin jedes gehörig ertheilten Unterrichts ist, ist verschieden von der eigentlichen Schulzucht, welche durch die Eigenthümlichkeit der Schule als einer geistigen Lebensgemeinschaft bedingt und bestimmt wird. Den Begriff dieser Schulzucht würde man jedoch wieder viel zu eng fassen, wenn man sie auf das System der Belohnungen und Strafen einschränken wollte, sie umfasst vielmehr das ganze Gebiet der pädagogischen Regierung (s. d.). In diesem Sinne ist die Schulzucht die Gesammtheit der Einrichtungen und Maßregeln, welche die pädagogische Regierung trifft, um die äußere und innere Ordnung in der Schule aufrecht zu halten. — Eine gesunde Disciplin ist die erste Lebensbedingung jeder Schule. In einer jeden besuchten Schule, wo eine zahlreiche Schuljugend vereint ist, in welcher kindisches Wesen, Unverstand, noch rohe Naturkraft, die größte Ungleichheit der Temperamente, der Neigungen, der Anlagen herrschen, reichen die moralischen Einwirkungen nicht hin, selbst nur die äußere Ordnung zu erhalten. Die Jugend und besonders die männliche, ist ihrer Natur nach wild und unbändig, ohne deshalb gerade bösartig zu sein. Die ungezähmte Jugendkraft verlangt daher oft Zaum und Gebiss, oft sogar am meisten in den edelsten, kräftigsten Naturen. Dadurch wird die Schulzucht und eine gewisse polizeiliche Strenge unerlässlich. Eine erschlaffte Disciplin ist das größte Unglück, das einer Schule begegnen kann. Ihre Aufrechthaltung kann unter gewissen Umständen schwer werden, aber die Schwierigkeiten sind nicht unüberwindlich, wenn nur alle Lehrer, statt sich insgeheim entgegen zu wirken, mit dem Vorsteher harmonisch zusammenwirken.

Die Ordnung des Schullebens, deren Aufrechthaltung die Hauptaufgabe der Schulzucht ist, ist eine äußere und eine innere. Die äußere Ordnung umfasst: 1. den regelmäßigen Schulbesuch; 2. das ruhige und anständige Verhalten der Schüler in der Schule sowohl während des Unterrichts, als auch vor und nach demselben, und in den Zwischenpausen; 3. das gesetzliche Verhalten außerhalb der Schule. Die innere Ordnung bezieht sich: 1. auf die gespannte Aufmerksamkeit in der Schule; 2. auf die Mitwirkung des Zöglings durch den häuslichen Fleiß. Die äußere Ordnung der Schule hat sich an die Normen der Schulgesetzgebung möglichst genau anzuschließen. So hat der Lehrer zur Erzielung eines regelmäßigen Schulbesuches mit den Schulbehörden, nach Maßgabe der gesetzlichen Vorschriften mitzuwirken. Innerhalb des Rahmens der gesetzlichen Normen hat sich jedoch jede Schule ihre eigene Hausordnung zu schaffen, welche dem Schüler gegenüber als Disciplinarordnung gilt, und welcher er unverbrüchlichen Gehorsam schuldig ist. Es ist nicht unbedingt nothwendig, dass diese Ordnung die Form geschriebener „Schulgesetze" (Disciplinargesetz) annehme, da das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler mehr sittlicher als rechtlicher Natur ist. Vielmehr kommt es darauf an, dass die Bestimmungen der Schulordnung im Bewusstsein des Lehrers lebendig seien, damit er sie nicht nur durch die feierliche Mittheilung beim Jahresbeginne, sondern durch

praktische Anwendung bei jedem gegebenen Anlasse zur Geltung bringen könne. Durch consequentes Vorgehen des Lehrers wird sich in der Schule ein Bereich der Sitte (s. d.) bilden, welches durch die gemeinschaftliche Beobachtung von Seite sämmtlicher Schüler einen immer festeren Boden gewinnen muss. Die Schulsitte umfasst folgende Punkte: 1. Pünktlichkeit im Kommen und Gehen; 2. Wohlanständigkeit in Haltung und Bewegung; 3. Einhalten der angewiesenen Plätze; 4. Ruhe und Stille während des Unterrichts; 5. Reinlichkeit des Körpers, der Kleidung und der Schulsachen; 6. Unterordnung unter das Commando oder den Takt beim gemeinsamen Sprechen (Chorsprechen) und Handeln. Zu der Schulsitte gehört es also, dass der Schüler nicht zu früh und nicht zu spät zur Schule komme, dass er geräuschlos eintrete und sich ruhig auf seinen Platz begebe, dass er denselben nicht ohne erheblichen Grund verlasse, dass er sich während des Unterrichts still und anständig verhalte, den Lehrer beständig im Auge behalte, sich zur Antwort durch anständiges Aufheben der Hand melde, beim Antworten aufstehe, mit den Mitschülern nicht schwätze, ihnen nicht einsage, seine Sachen in Ordnung halte, beim Verlassen der Schule sich vor dem Lehrer verbeuge, und ohne sich zu drängen, ruhig den Heimweg antrete. In den Zwischenpausen ist den Schülern eine größere Freiheit der Bewegung und des Umganges zu gönnen, damit die nöthige körperliche und geistige Erholung eintrete. Nach Umständen sind sie auch in den Schulgarten oder auf den Hof hinauszuführen. Als erste Hauptregel für die Erhaltung der Schulzucht hat sich der Lehrer gegenwärtig zu halten, dass alle Schüler der ganzen Classe fortwährend beaufsichtigt und beschäftigt werden müssen. Diese Aufsicht muss sich eben sowohl auf die Zwischenzeit welche die Stunden trennt, als auf die Stunden selbst beziehen, und in jener zwar die freiere Bewegung und erlaubte Erholung nicht hemmen, sie aber ordnen und mäßigen. „Über diese Aufsicht, bis zum Eintritt des Classenlehrers, sind bei jeder größeren Schule bestimmte Ordnungen nothwendig, da die Erfahrung lehrt, dass gerade da, wo ein großer Haufe unbeobachtet sich ganz überlassen ist, sehr leicht Unarten, Ungestüm, schlechte Gespräche, schlechte Schulstreiche, Bedrückungen der Schwächeren und Sittenlosigkeiten aller Art emporkommen und freien Spielraum finden". (Niemeyer) Zur Aufrechthaltung der Schulzucht in und außerhalb der Schulstunden dienen die gewöhnlichen Disciplinmitteln, insbesondere Belohnungen und Strafen. Als Hauptregel ist zu betonen, dass der Lehrer bei Anwendung derselben Maß halte, und überhaupt ein angemessenes und consequentes, aber dabei stets ruhiges Verhalten annehme. Er mache nicht unnütze Worte, er schone seine Stimme und gehe ja nicht sogleich zu den Strafmitteln über. Ein Blick, ein Wink, ein kurzes Innehalten beim Unterrichte, Klopfen auf den Tisch, Namensaufruf müssen schon genügen, um Störungen der Ordnung hintanzuhalten. Als besondere Fingerzeige zur Erhaltung der Schulzucht führt Ziller an: Bei einer größeren Anzahl von Schülern die unruhigen Köpfe unter die übrigen vertheilen, damit nicht die Neigung zum Unfug durch die Nachbarschaft derer, die besonders dazu geneigt sind, noch gesteigert werde. Die Nachlässigen und Verdächtigen dürfen nicht im Hintergrund der Classe sitzen bleiben, wo sie sich früher verstecken und den Blicken leichter entgehen können. Aber weder die Schüler selbst noch solche zu einer Classe gehörigen Sachen, wie Schulbänke, Schultische, Wandtafeln, dürfen von Zeit zu Zeit ihre Plätze wechseln. Sonst entsteht in einer Classe ein Geist der Unstätigkeit. Die Ausbildung fester Raumreihen und Raumreihengewebe, in deren Mitte der Schüler selbst eine bestimmte Stelle einnimmt, ist für ihn in der That ein ebenso wichtiges Princip der Ordnung, als die Festigkeit in der Zeitreihe, die in Hinsicht auf das Anfangen und Schließen der Stunden, in Hinsicht auf Vertheilung des Unterrichts nach der Tageszeit u. s. w. zu erstreben ist. Wie auf das pünktliche Abliefern der schriftlichen Arbeiten zur festgesetzten

Zeit zu halten ist, so auch darauf, dass sie in der rechten Form abgeliefert werden, z. B. nicht ungeheftet, nicht ohne Bezeichnung des Gegenstandes, für den das Heft bestimmt ist, selbst bis in den obersten Classen hinauf nicht ohne eingeheftetes Löschblatt, desgleichen nicht ohne Beifügung des Namens, unter Umständen vielleicht sogar nicht ohne Angabe des Datums der Ablieferung, aber auch nicht in Folio oder Sedez oder Querquart, wo Octav oder gewöhnliches Quart das Passendere und Bequemere ist. Nicht minder hat der Zögling alle Regeln zu beobachten, welche eine civilisierte Gesellschaft in Bezug auf Reinlichkeit und Höflichkeit, in Bezug auf Anstand und äußere Sitte ihren Gliedern vorschreibt, und das Schullocal hat er nicht blos als fremdes Eigenthum zu respectieren, sondern auch durchaus nur als einen der Gemeinschaft für den bestimmten Zweck des Unterrichts dienenden Ort anzusehen, also nicht etwa für Privatzwecke zu benützen, die außerhalb des allgemeinen Zwecks liegen, z. B. für Aufbewahrung von irgend einem Theile seines Eigenthums auch außerhalb der Lehrzeit."

Für die innere Ordnung — Aufmerksamkeit und häuslichen Fleiß — muss wohl der Unterricht selbst das Meiste thun. Er soll die jugendlichen Gemüther anziehen und fesseln, damit ihnen die Schule eine Stätte der Lust und das Lernen eine freudige Beschäftigung werde. Aber auch die Persönlichkeit des Lehrers vermag sehr viel und der Satz: „Der beste Lehrer ist auch stets der beste Disciplinator" bleibt in voller Kraft aufrecht. Die „Denkschule" hat auch in Bezug auf die Disciplin den Vorzug vor der bloßen „Lernschule". Ist die Aufrechthaltung der Zucht Sache des Lehrkörpers und jedes einzelnen Lehrers, so fällt die erste Disciplinirung der Schule naturgemäß dem Lehrer der Elementarclasse zu, dessen Stellung überhaupt eine sehr wichtige ist, da die Einführung des Kindes in die Schule sein Hauptgeschäft ist, von dieser Einführung aber nicht selten die ganze Zukunft des Kindes abhängt. Die ersten zwei bis drei Monate der Schulzeit des Kindes sollten neben den allgemeinen Sprech- und Anschauungsübungen vorzugsweise der Disciplinierung desselben gewidmet sein. — Als Kennzeichen mangelnder Disciplin in einer Schulanstalt bezeichnet Krummacher vorzugsweise nachstehende Fehler: Trägheit, Unaufmerksamkeit, Leichtsinn, Unreinlichkeit, Ungehorsam, Widerspenstigkeit und Lüge. — Siehe d. Art.: „Schule als Erziehungsanstalt".

Literatur: Julius Berger, Die Disciplinargewalt der Schule. Vortrag. Leipzig. 1876.

Schwarz. Friedrich Heinrich Christian (1766—1837) geboren zu Gießen, großherzoglich Baden'scher Kirchenrath und Professor in Heidelberg, hervorragender praktischer Pädagog und Systematiker. Sein Erziehungsprincip ist christliche Civilisation durch harmonische Entwickelung der natürlichen Anlagen. Seine Bedeutung liegt in seinem großen systematischen Hauptwerke: Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts, welches zuerst im Jahre 1805 in Heidelberg erschien, und seither in einer Reihe von Auflagen, seit 1843 in der Bearbeitung von W. J. G. Curtmann, Seminardirector zu Friedberg, in der Hand des pädagogischen Publicums sich befindet. Durch diese fortschreitenden mehr als ein halbes Jahrhundert umfassenden Verbesserungen ist es zu einem noch heutzutage sehr schätzenswerten systematischen Handbuche geworden, welches sich über alle pädagogischen Fragen mit umfassender Vollständigkeit vom durchwegs praktischen Standpunkte verbreitet. Seine weiteren Schriften sind: Erziehungslehre, 3 Bände 1802—8. Später damit verbunden: Geschichte der Erziehung, außerdem Grundriss einer Theorie der Mädchenerziehung. Jena 1792. Religiosität wie sie sein soll, 1793, zweite Auflage als Katechetik 1818. Der christliche Religionslehrer und seine moralische Bestimmung 1798—1800. Das Christenthum als höchster Standpunkt für die Erzie-

hung, 1833. Das Leben in seiner Blüte, oder Sittlichkeit, Christenthum und Erziehung in ihrer Einheit, 1837.

Fassen wir das oben erwähnte Systematische Hauptwerk, wie es aus der Hand seiner beiden Verfasser in seiner gegenwärtigen Fassung hervorgegangen ist, ins Auge, so behandelt der erste Abschnitt die „Grundverhältnisse der Erziehung.“ Erziehung ist „die Heranbildung junger Menschen durch Erwachsene zu der unter den gegebenen Verhältnissen möglichsten menschlichen Vollkommenheit. Die Möglichkeit der Erziehung wird als einfache Thatsache hingestellt, indem es ungeachtet aller Bedenken, die man gegen die Wirksamkeit des Erziehers vorbringen kann, kaum im Ernste Jemandes Meinung ist, „dass mit Beispiel, Gewöhnung, Strafe und anderen Erziehungsmitteln gar nichts auszurichten sei.“ Mit richtigem Takte wird auf die „Weichheit der Kinderseele“ hingewiesen, welche die Verlegung und Einschränkung der Erziehungsthätigkeit auf die Kinder- und Jugendjahre begründet. Die Grenze, welche der Erziehung durch Anlage und Einfluss anderer Menschen gezogen wird, wird anerkannt, und bemerkt, dass die absichtliche Erziehungsthätigkeit durch die anderen erziehenden Factoren oft paralysiert, oft aber auch corrigiert wird, so dass die Zügel der Gesammterziehung eines Menschen nicht in die Hand seiner Erzieher, sondern in jene der Vorsehung, welche alle diese Factoren beherrscht, gelegt sind. Die Erziehungskunst, welche von der Erziehungslehre unterschieden wird, bezeichnet der Verfasser als „ein nur durch denkende Übung zu erlangendes Können“. „Anschauungen der erziehlichen Vollkommenheiten und Einrichtungen, erklärt von einem erfahrenen Erzieher“, werden als Grundlage dieser Kunst bezeichnet. Die Mittel, die der Erziehung im allgemeinen zugebote stehen, sind: Erregungen, Beschränkungen, Mittheilungen. Im zweiten Abschnitte entwickelt der Verfasser die „anthropologischen Vorbegriffe der Pädagogik“ allerdings nach der Auffassung der älteren Psychologie. Der dritte Abschnitt behandelt „die Erziehungslehre im engeren Sinne.“ Diese hat es, „mit der Heranbildung aller menschlichen Kräfte zu der möglichsten Vollkommenheit zu thun, jedoch mit Ausschluss derjenigen Bildung des Vorstellungsvermögens, welche in der Mittheilung bereits ausgebildeter, darum für sich selbst wertvoller Vorstellungen besteht und Unterricht heißt.“ Dadurch ist die Grenzlinie zwischen Unterricht und Erziehung im engeren Sinne gezogen. Die Aufgabe der Erziehung wird als eine höhere und schwerere bezeichnet, als jene des Unterrichts. An der Spitze der Erziehungslehre im engeren Sinne stellt der Verfasser das Specialprincip auf: „Gewöhne den Zögling, das Fleisch dem Geiste zu unterwerfen und nach einer sittlichen Idee thätig zu sein.“ Aus diesem Principe leitet der Verfasser die Begriffe der Erziehungsmethode und der Erziehungsmittel ab, und unterscheidet die letzteren als positive und negative, je nachdem sie die natürliche Entwickelung des Zöglings entweder fördern

oder hemmen; ferner nach Analogie der Eintheilung der Seelenvermögen in Erziehungsmittel für den Körper, für das Vorstellungs-, Gefühls- und Willensvermögen. — Von den Erziehungsmitteln unterscheidet der Verfasser solche Erziehungsthätigkeiten, „welche zwar wegen ihrer längeren Dauer und Zusammengesetztheit nicht mehr Erziehungsmittel heißen können, aber gleichwohl noch nicht an das Ende der Erziehung reichen, weil sie nicht sowohl für sich einen Wert haben, als wegen der darauf zu gründenden Erfolge." — Formell ist es die Gewöhnung und Abgewöhnung, materiell die Ordnungsliebe, Aufmerksamkeit und der Gehorsam. — Von dem Erzieher von Fach verlangt der Verfasser Mündigkeit, Vernünftigkeit als „jenen Grad sittlicher Freiheit, worin der Mensch sich nicht von niederen und heftigen Antrieben überraschen und gegen seine spätere und bessere Überzeugung bestimmen läſst," daher auch Consequenz, ferner Gewissenhaftigkeit, Selbstverleugnung, Geduldund Aufopferung, Liebe zur Jugend, Energie, Sittlichkeit, Freude an seinem Beruf, Religiosität und — Kenntnis der Erziehungslehre. In letzterer Beziehung wird mit Recht darauf hingewiesen, daſs bloße innere Erfahrung und Speculation die positive Kenntnis der Erziehungslehre nicht ersetzen könne, da man nicht dulden könne, daſs der Erzieher an Kindern erst Versuche vornehme, da die innere Erfahrung eines einzelnen den Inhalt der Erziehungslehre, die Arbeit vieler Generationen, nicht einseitig feststellen könne, und es „freventliche Vermessenheit wäre, ungesucht finden oder neu schaffen zu wollen, was den weisesten Männern aller Jahrhunderte als eine schwere, auf einmal gar nicht lösbare Aufgabe erschienen ist." Was die Anwendung der Erziehungsmittel betrifft, so ist die Wirkung derselben im allgemeinen schwerer zu bestimmen als jene der Unterrichtsmittel, weil die ersteren ihre Früchte oft erst nach Ablauf von Jahren tragen; dessenungeachtet steht fest, daſs jeder Act der Erziehung eine Wirkung für die Folgezeit habe, wenn auch oft eine andere, als die beabsichtigte. Die Erzieher von Fach sollten die Erfahrungen über die Wirkung der Erziehungsmittel sorgfältig sammeln; sie sollten „sich zu verdeutlichen suchen, welche Mittel sie in wichtigen pädagogischen Fällen anwenden würden, ehe noch der Fall wirklich vorliegt, damit ihr Blick durch die Gefühle und Leidenschaften des Augenblickes nicht getrübt sei." Zu diesem Zwecke empfiehlt der Verfasser Mittheilung praktischer Erziehungsfragen, Führung eines erziehlichen Tagebuches, Autopsie vieler Arten von Bildungs- und Erziehungsanstalten, statistische Übersicht über die Resultate der erziehlichen Anstalten und Einrichtungen, ja sogar Versuche an Menschen und Thieren, wovon die ersteren selbstverständlich nur mit großer Vorsicht anzustellen wären. — Die Erziehungsgrundsätze werden eingetheilt in sachliche, persönliche und organische, je nachdem sie entweder in den Erziehungszielen oder in dem persönlichen Verhältnisse des Erziehers zu seinem Zöglinge, oder in dem Organismus der Erziehung begründet sind. — Folgen wir nun dem Verfasser auf das Gebiet der Unterrichtslehre, welche den zweiten Theil des Lehrbuches bildet. Unterricht ist die absichtliche und geordnete Mittheilung wertvoller Vorstellungen. Jeder gute Unterricht wirkt wegen des Zusammenhanges des Vorstellungsvermögens mit den übrigen Seelenkräften auch erziehend; darum und „weil die Vernunft und Sittlichkeit höher stellt als Wissen und Können", ist der Unterricht der Erziehung im weiteren Sinne untergeordnet. Der Unterricht hat es mit einem historischen Material, nämlich mit den überlieferten wertvollen Vorstellungen zu thun, was bei der Erziehung nicht so ganz der Fall ist; „deshalb sind die Resultate des Unterrichts rascher und sichtlicher, greifbarer vorhanden als die der Erziehung" und „deshalb ist es unendlich viel schwieriger, gut zu erziehen, als gut zu unterrichten". Zweck des Unterrichts ist ein formaler, wenn es vor allem gilt, das Vorstellungsvermögen zu vervollkommnen, ein materialer, wenn es sich um die Mittheilung der Kenntnisse auf dem kürzesten Wege, ohne Rücksicht auf Vervollkommnung der geistigen Vermögen handelt. Beide Zwecke lassen sich

vereinigen; denn „der Lehrer theilt die wertvollsten Kenntnisse in der kürzesten Zeit auf die geistbildendste Weise mit.“ Überdies gibt es noch einen indirecten Unterrichtszweck, nämlich „durch Unterricht die Erziehung zu fördern“, welcher Zweck nur unter der Voraussetzung erreichbar ist, „dass dem Lehrer, wo nicht die ganze Erziehung überlassen, so doch ein hinreichender Antheil an derselben gewährt wird.“ — „Der vollständige Besitz des Unterrichtsstoffes, selbst die Herrschaft über die Sprache, befähigen noch nicht zum Lehrer. Es muss noch ein drittes Element hinzukommen, nämlich: die Methode. Diese ist das „Wie“ der unterrichtlichen Mittheilung, die Art und Weise, wie der Stoff organisiert und mitgetheilt werden muss, um von den Lernenden am erfolgreichsten aufgefasst zu werden“. — Wer nach augenblicklichem Ermessen ohne Benützung fremder Erfahrungen unterrichten wollte, würde im mindesten Falle viel Zeit verschwenden, um durch Versuche zu dem richtigen Verfahren zu gelangen. Er würde aber auch nicht mehr zu heilende Verbindungen an dem Kinde verschulden.“ Die Methode findet ihren Ausdruck im „Lehrplan“; dieser ist nämlich die concrete Methode, an bestimmte Personal- und Sachverhältnisse angelehnt. Die Lehre von der Methode oder die Theorie der Lehrpläne heißt dagegen „Methodik, auch wohl Didaktik“. Sie hat zu besprechen: a) die Unterrichtsmittel; b) die Unterrichtsform; c) die Unterrichtsgrundsätze und d) die Auswahl und Vertheilung des Stoffes nach den Forderungen der Zeit und der Verhältnisse. Analog dem dreifachen Zwecke des Unterrichts ist auch die Aufgabe des Lehrers eine dreifache: eine materiale, insofern er bloß Kenntnisse beibringt, eine formale, insofern er bildet, und eine disciplinarische, insofern er erzieht. — Zu den Unterrichtsmitteln gehören: das Vorzeigen und Vormachen als Unterrichtsmittel der Anschauung, dann der Vortrag, der Dialog, die Aufgabe, die Einprägung und das Lesen als Unterrichtsmittel der begrifflichen Auffassung. Außer diesen directen Unterrichtsmitteln gibt es noch viele indirecte, wodurch der Schüler nicht lernt, sondern wodurch ihm das Lernen bloß erleichtert wird, als da sind: Takt, Pausen, Mitunterricht durch Schüler, Doppelunterricht, dann die erziehlichen Unterrichtsmittel, welche unter dem Begriff der Disciplin zusammengefasst werden. Durch Anwendung der Unterrichtsmittel auf einen gegebenen Unterrichtsstoff entsteht die Unterrichtsform. Der Verfasser unterscheidet nach dem Vorherrschen einzelner Unterrichtsmittel die vorzeigende, vortragende, einprägende, aufgebende, katechetische und selbstlehrende Unterrichtsform, wendet sich nach Erörterung dieser Formen zu den „Grundsätzen des Unterrichtes“, welche jenen der Erziehung parallel laufen, und geht sodann auf die specielle Erziehungslehre über. Zum Schlusse bespricht der Verfasser noch die „Organisation der Schulen“ und die „Methodik des höheren Unterrichtes“. In ersterer Beziehung stellt er folgende Forderungen: 1. „Allgemeinere, angemessenere und genügende pädagogische Vorbereitung der Lehrer.“ 2. „Die Stellen dürfen nur mit hinlänglich geprüften, d. h. auch im Unterrichten versuchten Männern besetzt werden, also nicht mit zufällig in diesen Beruf verschlagenen Menschen, mögen sie auch einige vorschriftsmäßige Kenntnisse besitzen.“ 3. „Die Stellung der Männer des Schulstandes muss zu einer sorgenfreien und ehrenvollen erhoben werden“. 4. „Es sind Besoldungsclassen zu unterscheiden, welche nicht bloß von Anciennität und persönlichem Verdienste abhängen, sondern zugleich in dem Bildungsgrade des Lehrers ihren Grund haben.“ Aus dieser Übersicht geht hervor, dass das genannte Hauptwerk noch heutzutage alle Beachtung verdient, und zu den besten systematischen Handbüchern der Pädagogik gezählt werden muss.

Literatur: F. H. Ch. Schwarz's pädagogische Werke: Erziehungslehre in 3 Bänden, 2. Aufl. Leipzig 1829. — Darstellungen aus dem Gebiete der Pädagogik 2 Bände; Leipzig 1833. 1834. — Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre.

Heidelberg 1835. — Die Schulen. Leipzig 1832. — Grundsätze der Töchtererziehung für die Gebildeten. Jena 1836. — Das Leben in seiner Blüte oder: Sittlichkeit, Christenthum und Erziehung in ihrer Einheit. Leipzig 1837.

Schwarzburg-Rudolstadt und Schwarzburg-Sondershausen sind zwei dem deutschen Reichsverbande angehörende Fürstenthümer. Das erstere zählt 200 Schulen, die durch das Gesetz von 1873 der Aufsicht des Staates unterstellt sind, welche durch Ortsgeistliche und Generalschulinspectoren ausgeübt wird. Die Schulen sind meist dreiclassig. Die beiden Seminare des Landes, deren Cursus vier- und zweijährig ist und die überhaupt keine allzugroßen Ansprüche an die Aufzunehmenden erheben, liefern die für den Bedarf nothwendigen Lehrer. Tüchtigen Volksschullehrern wird nach längerer Dienstzeit der Titel Cantor als Auszeichnung verliehen; außerdem gibt es noch Präceptoren ohne Seminarbildung nur mit einer Aspirantenprüfung, welche Präceptoren wegen Mittellosigkeit der Gemeinden zum Theil auf den Reih- und Wandeltisch angewiesen sind. Es wird jedoch ernstlich an der Ersetzung dieser Präceptoren durch ordentliche Lehrer, als auch an der Beseitigung des Wandeltisches gearbeitet. Seit 1854 haben die Lehrer Sitz und Stimme im Schulvorstande und seit 1861 sind sie von den niederen Küsterdiensten befreit. Das Gehalt der Lehrer bewegt sich steigend von 850 bis 1680 Mk. Dienstalterszulagen steigen bis 180 Mk. — Unter den Privatanstalten des Landes befindet sich auch die 1817 von Fröbel gegründete Erziehungsanstalt in Keilhau; auch an Blankenburg knüpft sich der Name dieses großen Pädagogen, weil er daselbst seinen ersten Kindergarten (1839) errichtete. In neuerer Zeit ist ein Comité zusammengetreten, welches das Andenken Fröbels durch einen Denkstein in Blankenburg verherrlicht hat. Das Volksschulwesen im Fürstenthum Schwarzburg-Sondershausen ist durch die Gesetze vom 6. Mai 1852 und 9. December 1865 geregelt. In jeder Schulgemeinde, die mit der politischen zusammenfällt, besteht zur nächsten Leitung und Beaufsichtigung der Volksschulangelegenheiten der Kirchen- und Schulvorstand, zusammengesetzt aus dem Ortsgeistlichen, der zugleich Localschulinspector ist, dem Bürgermeister und 2 bis 4 gewählten Mitgliedern. Die Kirchen- und Schulvorstände sind den drei Kirchen- und Schulinspectionen (Landrat und Superintendent) unterstellt. Die oberste Schulbehörde ist das Ministerium, Abtheilung für Kirchen- und Schulsachen. Das Fürstenthum zählt in 9 Städten und 84 Flecken und Dörfern 94 Schulen, die in ungetheilte, getheilte und gegliederte zerfallen, mit 10.984 Schulkindern, die von 179 Lehrern unterrichtet werden. Zur Vorbildung der Lehrer dient das Landesseminar zu Sondershausen mit einem dreijährigen Kursus, dem eine zweiclassige Seminarschule zur praktischen Ausbildung beigegeben ist. Die erste Anstellung der Schulamtscandidaten ist eine provisorische, die nach drei Jahren bei guter Führung und guten schulischen Leistungen zu einer definitiven wird. Ein eigentlicher Lehrermangel hat nicht stattgefunden, da alljährlich zu Ostern eine größere Anzahl von Bewerbern als vacante Schulstellen vorhanden war. Reichlich ein Drittel inländischer Lehrkräfte ist in den letzten 20 Jahren infolge davon in auswärtigen Schuldienst getreten. Das Gehalt der inländischen definitiven Lehrer steigt nach fünfmaliger Aufbesserung von 150 bis 1200 Mark auf dem Lande, von 850 bis 1350 Mark in den 6 kleineren und von 915 bis 1500 Mark in den 3 größeren Städten. Fortbildungsschulen bestehen auf Grund des Gesetzes vom 15. Januar 1876 in jedem Orte mit obligatorischem Charakter. Außerdem gibt es in einigen Gemeinden des Landes Kleinkinderbewahranstalten und Kindergärten.

Schweden und Norwegen. Die eigenthümliche Bodenbeschaffenheit, die geographische Lage und das Klima Schwedens und Norwegens setzen einem geordneten

und regelmäßigen Schulunterricht große Hindernisse entgegen; es ist daher um so anerkennenswerter, daſs das Schulwesen dieser nordischen Länder bei ungünstigen Verhältnissen den Vergleich mit den Schulen anderer Völker rühmlich aushält, ja sogar unter ihnen einen höheren Rang einnimmt. Schon Karl IX. rühmte 1637, daſs daselbst jedes Bauernkind lesen und schreiben könne. 1824 wurde die Einführung der Bell-Lancaster'schen Methode vorgeschrieben. Der Einführung eigentlicher Volksschulen setzten sich jedoch große Schwierigkeiten entgegen; denn die Sitte des Landes bestimmte die Eltern zu Lehrern des Kindes; Lesen, Schreiben und die Katechismuslehre lernte das Kind von den Eltern; da jedoch dieser Unterricht unregelmäßig und wohl auch meist mangelhaft war, wurde endlich 1842 der primäre Unterricht durch ein Volksschulgesetz geregelt, welches für jeden Ort eine ständige Schule und einen seminaristisch gebildeten Lehrer bestimmte. Gleichzeitig wurde auch der Schulbesuch obligatorisch; die Schulpflicht dauert jedoch bis heute nur 5—6 Jahre und es ist dies eine Schattenseite der Schule Schwedens, daſs man bis jetzt noch keinen regelmäßigen Schulbesuch der schulpflichtigen Kinder erzielt hat, ja es gibt viele Kinder, die erwiesenermaßen im ganzen kaum ein Jahr Unterricht genossen haben. — Die oberste Schulbehörde ist das Cultusministerium und diesem sind die zwölf Stiftsconsistorien untergeordnet, welche das Volksschulwesen überwachen. Die unmittelbare Aufsicht über den Volksschulunterricht haben 39 Schulinspectoren. Die localen Verwaltungsbehörden sind der Kirchenrath und der Schulrath. Der Kirchenrath setzt Lehrer, Küster und Schulräthe ein, bestimmt die Schulsteuern, die Lehrergehalte u. s. w. und der Schulrath ist ihm ganz untergeordnet. In neuerer Zeit hat man auch zur Controle über den Schulbesuch zwei Aufseher in den Städten Karlsstadt und Eskilstuna eingesetzt. Im ganzen besitzt Schweden auf eine Bevölkerung von 4,341.559 Seelen 3825 Primarschulen, davon sind 2676 feste und 1149 Wanderschulen, 4298 Kleinkinder- und Fröbelschulen, also auf etwa 1000 Einwohner eine Primar- und eine Kleinkinderschule. Daneben aber gibt es noch in den Städten eine nicht unbeträchtliche Anzahl von Privatanstalten. Die Primarschulen sind entweder fixe, an bestimmte Orte gebundene, oder Wanderschulen, die ihren Sitz je nach Umständen, meist klimatischer Natur, wechseln, den Schülern sozusagen entgegenkommen und ihnen auf diese Weise wenigstens einen periodischen Schulunterricht zutheil werden lassen. Der Eintritt in die Primarschule muſs bis zum 9. Lebensjahre geschehen und der Schulbesuch dauert meist bis zum 14. Jahre.

Die Schulen Schwedens theilt man ein 1. in vorbereitende, welche den ersten Unterricht ertheilen, 2. in eigentliche und 3. in die sogenannten höheren Volksschulen. In den Schulen ersterer Art werden die Schüler im Lesen, in den Grundzügen der Religion, in den Elementen des Schreibens und im Kopfrechnen unterrichtet, überdies werden noch Denk-, Sprech- und Anschauungsübungen gepflogen. In der eigentlichen Volksschule werden diese Fächer erweitert und es treten noch hinzu: schwedische Formen- und Satzlehre, Rechtschreiben und Aufsatzübungen, Geometrie und Linearzeichnen, Geographie und Geschichte, Naturlehre, Gymnastik und Waffenübung, Gesang, Baumzucht und Gartenbau. In der höheren Volksschule werden dieselben Gegenstände gelehrt, nur in mehr erweiterten Cursen; die Schüler bleiben hier meist bis zum 15. Lebensjahre. Als neue Gegenstände treten hier das Freihandzeichnen und die Buchführung hinzu und für Mädchen der Handarbeitsunterricht. Für die Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen sorgen 12 Seminare, von denen eines in Umea, etwa 2½ Grad südlich vom Polarkreise, gegründet wurde. Der Lehrcurs dauert wie bei uns vier Jahre. Außerdem gibt es noch eine Anzahl kleiner Seminare für die Lehrer und Lehrerinnen der Kleinschule. Der Andrang zum Lehrstande daselbst ist so groß, daſs in den letzten Jahren kaum die Hälfte der sich an den Anstalten meldenden jungen Leute aufgenommen werden konnte. Die Lehrerbesoldungen sind gering, in der Provinz 700 Kronen (770 Mark), in der Haupt-

stadt 1200 Kronen. Unter den Posten, welche der Reichstag in der letzten Session für Schulzwecke bewilligt hat, befindet sich auch der von 15.000 Kronen zur Ertheilung von Industrie-Unterricht an schulpflichtige Knaben. Der Zweck dieses Unterrichts ist die Einführung der Knaben in das Gewerbe; sie sollen die verschiedenen Werkzeuge kennen lernen und in der Handhabung derselben eine gewisse Geschicklichkeit erreichen, besonders wird diese Anleitung auf Drechsler-, Holzschnitzer- und Schmiedewerkzeuge erstreckt.—Obschon Schweden den südlicheren Völkern meist als ein armes Land erscheint, so scheut es doch für den Unterricht und die Bildung des Volkes keine Kosten; im Jahre 1878 betrug die für das Volksschulwesen im engeren Sinne angewiesene Summe $9^1/_2$ Millionen Kronen.

Schweiz. Die schweizerische Eidgenossenschaft hat, entsprechend ihrem Wesen als Vereinigung an sich souveräner Cantone, die sich die Freiheit der Action in innern Angelegenheiten wahren, keine von Bundeswegen organisierte und geleitete Volksschule, sondern so viele Cantone, so viele Schulgesetzgebungen, so viele Erziehungsdepartemente. Der Rahmen, innerhalb welches die cantonalen Schulgesetzgebungen sich zu bewegen haben, ist durch den Artikel 27 der Bundesverfassung vom Jahre 1874 vorgezeichnet, der den Cantonen die Sorge für „genügenden", obligatorischen, unentgeltlichen, ausschließlich unter staatlicher Leitung stehenden Primarunterricht aufbürdet, die Beeinträchtigung der Glaubens- und Gewissensfreiheit von Angehörigen aller Bekenntnisse durch die öffentliche Schule ausdrücklich verbietet und den Bundesbehörden gegen Cantone, welche diesen Verpflichtungen nicht nachkommen, das Recht der Verfügung zuweist. Schon seit einigen Jahren ist es das Bestreben der Bundesbehörden, abgesehen von der Einführung von Recrutenprüfungen und Nachschulen, sowie derjenigen des Turnunterrichts für die männliche Jugend vom 10.—15. Altersjahr (siehe übrigens weiter unten), den „Schulartikel" überhaupt durch ein eidgenössisches Unterrichtsgesetz auszubauen. Gegen einen Beschluss der Bundesversammlung vom 14. Juni 1882, welcher die Creierung eines eidgenössischen Erziehungssecretariats zum Gegenstand hat, dem die Ausführung der zum Erlass eines Schulgesetzes nöthigen Vorarbeiten zufallen soll, wurde von 180.000 stimmfähigen Schweizerbürgern das Referendum angerufen und es unterliegt nun der Bundesbeschluss der allgemeinen Volksabstimmung am 26. November 1882. Sei nun das Ergebnis der Abstimmung wie es will: der über der obschwebenden Frage mit außerordentlicher Heftigkeit entbrannte und auf beiden Seiten mit zahlreichster Betheiligung geführte Kampf der Parteien ist bezeichnend für die Wichtigkeit, welche das Schweizervolk der Erziehung und dem Unterricht seiner Kinder beimisst*).

Die Nothwendigkeit einer Controle über die Inneha1tung der eidgenössischen Gesetzesvorschrift betreffs genügenden Primarunterrichts vonseiten der Cantone und die Überzeugung, dass dem Bürger zur Erfüllung seiner Wehrpflicht ein gewisses Maß von Kenntnissen unbedingt vonnöthen sei, veranlassten im Jahr 1875 die Bundesbehörden zum Erlass eines Regulativs für Recrutenprüfungen und Nachschulen. Darnach ist gleichzeitig mit der sanitarischen Untersuchung der ins dienstpflichtige Alter tretenden Mannschaft diese letztere durch pädagogische Experten, welche vom eidgenössischen Militärdepartement bezeichnet werden, einer Prüfung in Lesen, Aufsatz, Rechnen und Vaterlandskunde zu unterwerfen. Von dieser Prüfung konnte seitens der Experten ursprünglich Dispens an alle diejenigen ertheilt werden, welche mindestens während eines Jahres einen über die Primarschulstufe hinausgehenden Unterricht genossen; 1879 wurde dieses Minimum auf zwei Jahre fixiert, im Sommer 1882 endlich von einer Versammlung der sämmtlichen pädagogischen

*) Die Abstimmung hat seither stattgefunden. Das Resultat war Verwerfung des Beschlusses mit annähernd zwei Drittel Mehrheit.

Experten die Vereinbarung getroffen, nur Inhaber eines Maturitätszeugnisses oder eines Lehramtspatentes von der Prüfung zu dispensieren.

Wer in mehr als einem Fache die schlechteste Note erhält, hat während der 6 bis 8 Wochen dauernden Recrutenzeit die Nachschule (im Schreiben, Lesen und Rechnen) zu besuchen, deren innere Organisation bis 1879 dem unterrichtenden Personal überlassen blieb, seitdem aber Sache des Militärdepartements geworden ist. Dass diese Recrutenprüfungen ihre guten Wirkungen zu thun nicht verfehlten, ist evident; haben sie doch unter den Cantonen heilsamen Wetteifer wachgerufen und sind so mancherorts der Anstoß zu verbesserter Einrichtung der Fortbildungsschulen und zur Organisierung von Repetitionscursen für angehende Recruten geworden. In ihren Resultaten aber ein getreues Spiegelbild des Bildungsstandes der schweizerischen Jungmannschaft erblicken zu wollen, ist angesichts der Schwierigkeit einer gleichmäßigen Taxation der Leistungen — die Prüfung wird gleichzeitig in den verschiedenen Recrutierungskreisen vorgenommen — ein gewagtes Beginnen. Zweifel an der Richtigkeit dieser Annahme erscheinen um so gerechtfertigter, wenn man die seltsamen Sprünge beachtet, die einzelne Cantone von einem Jahr zum andern in der Rangfolge machen, wie z. B. Tessin, das im Jahr 1880 den 20., 1881 den 7. und 1882 den 17. Rang eingenommen.

In einer Reihe von Verordnungen verfügte im Herbst 1878 der Bundesrath die Ein- und innerhalb 3 Jahren zu bewerkstelligende Durchführung des obligatorischen Turnunterrichts für die männliche Jugend vom 10. bis und mit dem 15. Altersjahre, gab Vorschriften über die Heranbildung eines zur Ertheilung dieses Unterrichts befähigten Lehrpersonals und stellte im Umriss Normalien für die Turnlocalitäten auf. Die Quintessenz dieser Vorschriften ist ungefähr folgende: die Cantone haben dafür zu sorgen, dass die männliche Jugend, die gemäß den Bestimmungen des Dispensationsreglements hiezu physisch qualificiert ist, vom 10. bis 12. Altersjahr in zwei, vom 12. bis und mit 15. Altersjahr in $1^1/_2$—2 wöchentlichen Stunden in den Ordnungs-, Frei- und leichtern Geräthübungen Unterricht genießt. Jede Gemeinde oder auch benachbarte Gemeinden zusammen sollen über einen Turnplatz von wenigstens $8m^2$ Flächenraum für jeden Schüler einer gleichzeitig zu unterrichtenden Turnabtheilung verfügen; wo mit der Erwerbung eines solchen unverhältnismäßige Schwierigkeiten und Kosten verbunden wären, genügt auch eine Turnhalle von 3.5—$4m^2$ Fläche per Schüler. Der Turnunterricht und seine Methodik werden als obligatorisches Fach in den Lehrplan sämmtlicher Seminarien aufgenommen; bereits amtierende Lehrer, welche weder in Recrutenschulen noch in ihren Bildungsanstalten bezügliche Vorbildung genossen, sind von den Cantonen zum Besuche von eigens für sie organisierten Turncursen anzuhalten. Freilich fehlt nach den drei Übergangsjahren noch manches, um den Buchstaben der Bundesvorschrift als verwirklicht erscheinen zu lassen.

Schul-Gesetzgebung der Cantone. Soll auf wenigen Seiten ein anschauliches Bild von 25 verschiedenen Schulgesetzgebungen, die während eines Zeitraumes von nahezu fünfzig Jahren unter der Wirkung der verschiedensten Localeinflüsse und Zeitströmungen entstanden sind, entworfen werden, so wird man, um sich nicht ins endlose zu verlieren, wohl daran thun, nicht nach dem Territorialprincip, sondern nach dem Grundsatz sachlicher Vergleichung vorzugehen.

Die zur Zeit in Kraft bestehenden Volksschulgesetze der Schweiz datieren aus den Jahren: Zürich 1859, Bern 1856 (Organisationsgesetz), Luzern 1879, Uri 1875, Schwyz 1877, Unterwalden ob dem Wald 1875, Unterwalden nid dem Wald 1879, Glarus 1873, Zug 1850, Freiburg 1874, Solothurn 1873 (Primarschulgesetz), Baselstadt 1880, Baselland 1835, Schaffhausen 1879, Appenzell Außer Rhoden 1878, Appenzell Inner Rhoden 1873, St. Gallen 1862, Graubünden 1853, Aargau 1865, Thurgau 1875 (Primarschulgesetz), Tessin 1879, Waadt 1865, Wallis 1873, Neuenburg 1872, Genf 1872.

Schulverwaltung. In einer bedeutenden Zahl von Cantonen liegt das Schwergewicht für Unterhalt und Besorgung der Volksschulen in den Gemeinden; der Staat begnügt sich damit, allgemeine Normen aufzustellen und für den Unterhalt in bestimmt begrenzten Beziehungen subsidiär mitzuwirken. In diese Gruppe gehören die Cantone: Uri, Schwyz, Obwalden, Nidwalden, Glarus, Zug, Freiburg, Appenzell A.-Rh., St. Gallen, Graubünden, Tessin, Waadt, Wallis.

Im größten Gegensatz zu dieser Gruppe steht Baselstadt, das den Gemeinden nur die Sorge für die Localitäten aufbürdet. Die übrigen Cantone haben ein gemischtes System. In Appenzell J.-Rh. sollten eigentlich nach der Schulordnung die Gemeinden bezahlen, thatsächlich zahlt aber das cantonale Schulgut.

Bei der gehobenen Volksschule ist die Staatsbetheiligung durchweg bedeutender als bei der einfachen. Die obligatorischen Fortbildungsschulen von Solothurn und Thurgau werden, abgesehen von den Localitäten, durch den Staat unterhalten.

Zur Leitung und Beaufsichtigung der Volksschulen hat sich ein natürliches Schema allenthalben Bahn gebrochen: wir haben locale Behörden, Mittelbehörden und eine centrale Oberbehörde in allen Cantonen; in Appenzell J.-Rh. fehlt das Mittelglied nur scheinbar, indem die Inspection in die Hände zweier Mitglieder der Landesschulcommission gelegt ist.

Die locale Schulaufsicht ist mit Ausnahme von Genf und Tessin der politischen Gemeindebehörde coordiniert; in Genf übt der Gemeinderath, in Tessin eine Delegation desselben die Aufsicht aus.

Das Mittelglied wird entweder durch ein Verwaltungscollegium oder durch ein Inspectorat gebildet; beide Formen neben einander haben Aargau und Solothurn; das System der Verwaltungsbehörde ist nur in Zürich und St. Gallen (Bezirksschulpflegen, Bezirksschulräthe), in allen übrigen dagegen dasjenige eines ständigen Inspectorats in Kraft, sei es daſs ein einheitlicher cantonaler Schulinspector oder daſs eine Mehrheit von Bezirksschulinspectoren aufgestellt wird, denen meistens gemeinschaftliche Berathungen durch das Gesetz oder Regulativ zur Pflicht gemacht werden. Für die verschiedenen Stufen der Schule — Primar-, Secundar-, Fortbildungsschule — werden in entwickelten Schulorganisationen besondere Inspectorate bestellt.

In den Cantonen Freiburg und Bern werden namentlich für Handhabung der Disciplin und Controle die politischen Behörden (Oberamtmänner, préfets) in Mitleidenschaft gezogen. Die weitgehendste Mannigfaltigkeit weisen die Verhältnisse der centralen Aufsichtsbehörde auf.

In Graubünden, wie in einzelnen kleinen demokratischen Cantonen (Uri, Obwalden, Zug) ist die cantonale oberste Erziehungsbehörde (die durch ein Collegium gebildet wird) von der vollziehenden Staatsgewalt abgelöst und ihr gegenüber, abgesehen von einer allgemeinen Oberaufsicht und der Pflicht jährlicher Berichterstattung an dieselbe, im wesentlichen selbständig.

In den übrigen Cantonen ist die Erziehungsaufsicht zum mindesten dadurch dem politischen Organismus eingefügt, daſs der Vorsitz der Erziehungsbehörde einem Regierungsmitglied übertragen ist. Dabei macht sich eine doppelte Richtung geltend.

Das Schwergewicht der Entscheidung in Erziehungsangelegenheiten liegt in der politischen Vollziehungsbehörde, entweder in ihrer Gesammtheit, oder in der Einzelcompetenz des mit dem Erziehungsdepartement betrauten Mitgliedes (Bern, Solothurn, Baselland, Thurgau, Waadt, Genf).

Oder das Schwergewicht liegt in einem dem Erziehungsdirector ständig beigegebenen Specialcollegium für das Erziehungswesen (Erziehungsrath) und die politische Oberbehörde hat nur mehr formell den Entscheid (Zürich, Luzern, Schwyz, Nidwalden, Glarus, Freiburg, Baselstadt, Schaffhausen, Appenzell, Aargau, Tessin, Wallis, Neuenburg)." *)

---

*) Aus Dr. O. Hunziker, Geschichte der schweiz. Volksschule.

Die Gliederung der schweizerischen Schule, so groß ihr Formenreichthum im Detail ist, läſst doch überall deutlich die drei Grundformen primäre, secundäre Stufe der Volksschule und Mittelschule erkennen; zwischen die beiden ersten Glieder schiebt sich, mehr oder weniger mit dem Ganzen organisch verbunden, die Fortbildungsschule ein.

Der Eintritt in die **Primarschule** geschieht frühestens im Laufe des 6. Altersjahres (Zug, Baselland); gewöhnlich wird das zurückgelegte 6. Altersjahr zum Eintritt gefordert; Luzern, Nidwalden, Obwalden, Aargau, Wallis und Neuenburg nehmen nur Kinder von mindestens 7 Jahren in die Schule auf (die beiden erstern dispensieren unter Umständen von der Innehaltung der bezüglichen Gesetzesvorschrift.) Die Primarschule im engern Sinn (Elementarschule) ist durchgängig Alltagsschule mit einem Maximum (Appenzell A.-Rh.) von 48 Schulwochen. Die Zahl der Jahrgänge schwankt zwischen 6 (Zürich, Uri, Obwalden, Nidwalden, Zug, Baselland, Appenzell J.-Rh., Thurgau) und 9 (Bern, Waadt, Neuenburg). 7 Jahrgänge haben Luzern, Schwyz, Glarus, Appenzell A.-Rh., St. Gallen; 8 Jahrgänge Freiburg, Solothurn, Baselstadt (in 2 Stufen), Schaffhausen, Graubünden, Aargau, Tessin, Wallis. Die jeweilige Anzahl der Jahrgänge ist nun entweder durch sogenannte Jahrescurse, die freilich sehr oft bloße Dreivierteljahrescurse sind (Bern, Uri, Appenzell J.-Rh., St. Gallen, Tessin) ausgefüllt, oder es vertheilen sich auf dieselbe a) die entsprechende Zahl von Halbjahrcursen, b) eine Combination von Ganz- und Halbjahrcursen. So hat Luzern neben 3 Ganzjahr- einen Sommer- und 3 Winter-Curse; Solothurn beschränkt die Schulzeit der vier obern Primarclassen von 40 im Winter auf 30, im Sommer auf bloß 12 wöchentliche Stunden; Schaffhausen läſst den Schulgemeinden die Wahl zwischen 8 ganzen oder 6 ganzen und 3 theilweisen Schuljahren, in welch letzterm Falle ausschließlich die Schulzeit des Sommers beschnitten, im letzten Curse ganz aufgehoben wird; das waadtländische Schulgesetz bewilligt Kindern von über 12 Jahren im Sommer gänzlichen Dispens von der Schule. In Graubünden, St. Gallen, Tessin, Uri, Appenzell J.-Rh., Wallis haben, gestützt auf den Gesetzesparagraphen, zahlreiche Gemeinden bloß Halbjahrschulen. Die kurze Dauer der Alltagsschule ist in einer Reihe von Cantonen durch Einrichtung einer mehrcursigen obligatorischen Repetier- (Ergänzungs-, Fortbildungs-) Schule compensiert, welche den Zweck hat, durch Unterricht in einer geringern Zahl von wöchentlichen Stunden dafür zu sorgen, daſs das in jener Gebotene nicht allzurasch der Vergessenheit anheimfalle. In diesem Zwecke ist sie verwandt mit der weiter unten behandelten eigentlichen Fortbildungsschule, von der sie sich aber dadurch wesentlich unterscheidet, daſs sie immer obligatorisch und für Schüler unter 15 Jahren bestimmt ist. Indessen spielen beide Gattungen mehrfach in einander über. Solche Repetierschulen besitzen Zürich und Zug mit 3 Jahrescursen und 8 respective 3 wöchentlichen Stunden, Obwalden, Nidwalden, Glarus, Appenzell A.-Rh., Appenzell J.-Rh., St. Gallen mit 2 Jahrescursen und 2 Stunden bis 2 Halbtagen wöchentlicher Schulzeit. Uri und Baselland verpflichten die der Alltagsschule entlassene Jugend bis zum zurückgelegten 15. Altersjahr, das letztere die reformierten Kinder bis zur Confirmation zum Besuche einer Repetierschule (2 respective 6 Stunden per Woche). Im Canton Schaffhausen hat, wer nicht 8 volle Alltagsschuljahre absolviert, in dem seiner Schulentlassung folgenden Winter einen viermonatlichen Repetitionscurs von 4 wöchentlichen Stunden zu besuchen. Thurgau combiniert Alltags- und Repetierschule in der Weise, daſs Knaben in 3, Mädchen in 2 Sommercursen während 4 wöchentlichen Stunden die Ergänzungsschule, beide Geschlechter im Winter die Alltagsschule zu frequentieren haben. Waadt gibt in freiwilligen Abendschulen der Schuljugend, die das 12. Lebensjahr zurückgelegt, Gelegenheit, sich neben der obligatorischen Schulpflicht fortzubilden. In den Cantonen Zürich und Thurgau ist für Gesangübungen des mittlern Jugendalters (Singschule) eine Extrastunde angesetzt. Die Lehrer dieser sämmtlichen Primarschul-Annexe sind diejenigen der Alltagsschule. — Im Canton Aargau wird mit dem Namen Fortbildungsschule ein Mittelding zwischen

Primar- und Secundar-Schule bezeichnet, das, ebenfalls Alltagsschule, den obersten Cursen der ersteren coordiniert ist.

„Die Primarschule unterrichtet durchweg in folgenden Fächern: a) Muttersprache, Lesen und Schreiben, theilweise mit besonderer Hervorhebung der Denk- und Sprechübungen einerseits, anderseits der Sprachlehre; b) Mathematik, Rechnen und Geometrie; der Unterricht in der Geometrie fehlt in den Primarschulen von Luzern, Uri, Obwalden, Nidwalden, Appenzell A.-Rh., Tessin, ist nur facultativ in Bern und Freiburg, auf Knaben beschränkt in Wallis; c) Realien: Geschichte und Geographie; bezüglich der Geschichte auf die Schweiz beschränkt in Obwalden, Glarus, Appenzell, St. Gallen, Waadt, Wallis, Genf; bezüglich beider Fächer in Luzern, Uri, Nidwalden, Zug, Freiburg, Solothurn, Graubünden, Tessin; Naturkunde fehlt in Luzern, Uri, Obwalden, Nidwalden, Appenzell A.-Rh., Tessin, Wallis, ist nur facultativ in Freiburg; d) Kunstfächer: Kalligraphie; Gesang, nur facultativ in Uri, Zug; Zeichnen, auf facultatives, lineares Zeichnen begrenzt in Freiburg und Waadt, auf Handzeichnen in Graubünden, und steht außerhalb des Primarschul-Organismus in Tessin; Weibliche Arbeiten, nur facultativ in Uri, nicht mit dem Primarschulorganismus verbunden in Appenzell J.-Rh., Graubünden; e) Turnen, nur für Knaben in Bern, Schwyz, Nidwalden, Freiburg, Schaffhausen, Appenzell A.-Rh.; nur für Knaben über 10 Jahren in Tessin, Uri, für Mädchen in Luzern facultativ; ohne Bestimmung gelassen in Appenzell J.-Rh., Graubünden; f) Religion, allenthalben laut Bundesverfassung facultativ; außerhalb des Schulorganismus in Baselstadt und Genf; in erster Linie Sache der Kirche und nur subsidiär dem Lehrer zugetheilt in Luzern. Außer diesen Fächern treten noch in den Lehrplänen der Primarschulen und ihren Erweiterungen auf: Buchhaltung, Gesundheitslehre, Feldmessen, Verfassungskunde, Obstbaumzucht, Elemente der Landökonomie, Land- und Hauswirtschaftslehre; für die genferischen Primarschulen wie für die nichtdeutschen Gemeinden Graubündens Deutsch; als facultative Fächer: eine Fremdsprache (Bern, Luzern); in Tessin: Linearzeichnen, allgemeine Geographie, Verfassungskunde, Gesundheitslehre, Elemente des Ackerbaues und der Naturgeschichte, Buchhaltung; einen ähnlichen Kreis wünschbarer, aber nicht unerläßlicher Fächer hat Freiburg." *)

Der Handfertigkeitsunterricht für Knaben ist bis jetzt, abgesehen von dem Versuch, den Baselstadt in diesem Jahre mit Einrichtung einer Schulwerkstätte machte, noch nirgends zur Geltung gekommen.

In den Primarschulen (wie den Secundarschulen) aller Cantone finden ähnliche öffentliche Prüfungen statt, in der Regel um im allgemeinen die Leistungen der Schule zu zeigen, ohne eingehendere Examinierung des Einzelnen. Im Gegensatz dazu sind die bernerischen „Prüfungen beim Austritt aus der Primarschule" organisiert, die den Zweck einer genauen Constatierung des von den jungen Leuten ins bürgerliche Leben hinübergenommenen Wissensstandes verfolgen.

Für Gewinnung eines tüchtigen Lehrpersonals auf der Primarschulstufe sorgen 23 staatliche, 2 halbstaatliche und 12 Privatseminarien. Staatliche Seminarien bestehen in den Cantonen Zürich: Küsnacht, für Lehrer und Lehrerinnen; Bern: Münchenbuchsee und Porrentruy für Lehrer, Hindelbank und Delémont für Lehrerinnen; Luzern: Hitzkirch, für Lehrer; Schwyz: Rickenbach, für Lehrer; Freiburg: Haute-Rive, für Lehrer; Solothurn: Solothurn, für Lehrer; St. Gallen: Rorschach, für Lehrer; Graubünden: Chur (mit der Cantonsschule verbunden), für Lehrer; Aargau: Wettingen, für Lehrer; Thurgau: Kreuzlingen, für Lehrer; Tessin: Locarno, für Lehrer und für Lehrerinnen in zwei getrennten Anstalten; Waadt: Lausanne (2), eines für Lehrer, das andere für Lehrerinnen; Wallis: Sitten (3), für deutsche und für französische Lehrer,

*) Aus Dr. O. Hunziker, Geschichte der schweizerischen Volksschule.

für französische Lehrerinnen; außerdem Brieg, für deutsche Lehrerinnen; Neuenburg: Neuenburg (pädagogische Section der Academie), für Lehrer; Genf: Genf (in zwei pädagogischen Sectionen des mit der Universität verbundenen Gymnase), für Lehrer. Halbstaatliche Seminarien haben die Städte Zürich und Aarau, als besondere Abtheilungen der daselbst bestehenden höhern Töchterschulen. Privatseminarien, gewöhnlich mit deutlich ausgeprägtem confessionellem Charakter, bestehen in: Unterstraß bei Zürich (Lehrer), Muristalden bei Bern (Lehrer), Bern (für Lehrerinnen in Verbindung mit der Einwohner- und der neuen Mädchenschule), Ingenbohl und Menzingen (Lehrschwestern), Zug (für Lehrer), Freiburg (in Verbindung mit der höhern Töchterschule), Schiers (für Lehrer in Verbindung mit der Realschule), Aarburg (Lehrerinnen), Peseux bei Neuchâtel (Lehrer), Neuchâtel (für Lehrerinnen), Miolan bei Genf (Lehrer). Die Dauer der Seminarcurse variiert zwischen 2 und 4 Jahren; das Maximum wird repräsentiert durch die zürcherischen Anstalten, ferner Hitzkirch, Münchenbuchsee, Wettingen und die école normale pour les élèves régents in Lausanne. Zum Eintritt in dreicursige Seminarien wird fast überall das erfüllte 16., in viercursige das 15. und in zweicursige das 17. Altersjahr gefordert, so dass die Lehrer in der Regel mindestens das 19. Altersjahr erreichen, ehe sie das Lehramt antreten. In den Cantonen Zürich, Luzern, Solothurn, Aargau, Thurgau, Neuchâtel und St. Gallen haben die Eintretenden sich über den Besitz derjenigen Kenntnisse auszuweisen, die an einer Secundar- oder Bezirksschule erworben werden, in andern Seminarien begnügt man sich mit einer guten Primarschulbildung; specielle Präparandenanstalten existieren nicht. Mit den meisten Seminarien sind Convicte verbunden. Die Lehrfächer sind durchgängig so ziemlich dieselben, nach Maßgabe der localen Bedürfnisse und der verfügbaren Zeit dagegen in Stundenzahl, wissenschaftlicher Vertiefung und Lehrziel sehr verschieden bedacht. Den qualitativen Unterschied der Lehrerbildung charakterisieren die Stundenpläne von Küsnacht (Zürich) und Sitten (Wallis):

Lehrerseminar in Küßnacht.						Deutsches Lehrerseminar in Sitten.
Oblig. Fächer.	I.	II.	III.	IV.	Total.	Für jeden der beiden Curse.
Deutsche Sprache	5	5	5	5	20	10
Pädagogik	—	2	2	3	7	2 (Pädagogik und Methodik)
Methodik	—	—	—	3	3	
Französische Sprache	4	4	3	3	14	—
Mathematik	5	6	6	5	22	8
Naturwissenschaft	4	4	4	4	16	—
Laboratorium	—	—	2	2	4	—
Geschichte	3	3	3	3	12	2 (Geschichte und bürgerliche Bildung.)
Geographie	2	2	—	2	6	3
Gesang	2	4	4	4	14	3
Violinspiel	2	2	1	1	6	—
Zeichnen	3	3	2	2	10	2
Schreiben	1	—	— (Curs)		1	3
Turnen	2	2	2	2	8	„Wird besonders am Donnerst. Nachm. ertheilt."
Religionsunterricht						3
Landwirtschaft						2
Facultative Fächer.						
Religionsgeschichte	—	—	2	2	4	
Englische Sprache	2	2	2	—	6	
Lateinische Sprache	2	2	2	—	6	
Zeichnen	—	—	1	1	2	

Für Lehramtscandidatinnen wird im Unterricht in den exacten Wissenschaften gewöhnlich eine Erleichterung geschaffen, indessen nicht allenthalben, (so kann man in Zürich zukünf-

tige Lehrerinnen von Elementarschülern mit Spectralapparat und Theodolit hantieren sehen), dafür werden etwa Haushaltungskunde und weibliche Arbeiten in den Lehrplan aufgenommen. Zur praktischen Bethätigung der Lehramtscandidaten im Schulhalten ist mit dem Seminar entweder eine besondere Übungsschule verbunden oder die nächste Dorfschule dient als solche. Im Allgemeinen wird diesen praktischen Übungen nicht diejenige Berücksichtigung geschenkt, wie es z. B. in Deutschland geschieht. In Cantonen, welche ein Staatsseminar besitzen, gilt jeweilen die Schlussprüfung des obersten Curses als Patentprüfung; damit ist indessen nicht ausgeschlossen, dass auch anderswo gebildete Bewerber um das Lehrpatent zur Prüfung zugelassen werden. Cantone ohne staatliche Lehrerbildungsanstalt stellen ein für alle ihre Lehrer verbindliches Prüfungsreglement auf oder decken ihren Bedarf nach vertraglicher Vereinbarung mit Abiturienten benachbarter Seminarien. Ein intercantonales Concordat für Freizügigkeit der Primarlehrer in der deutschen Schweiz ist im Werden begriffen.

Das Fach der weiblichen Handarbeiten ist speciellen Arbeitslehrerinnen zugetheilt, die ihre Befähigung durch Ablegung eines Examens darzuthun haben, oder es fällt die Ertheilung dieses Unterrichts in das Ressort der Primarlehrerin. Von Zeit zu Zeit werden zur Heranbildung von Arbeitslehrkräften mehrwöchige oder mehrmonatliche cantonale Bildungscurse abgehalten.

Die Wahl der Primarlehrer geschieht entweder durch die Stimmberechtigten des Schulkreises oder einen von ihnen bevollmächtigten Ausschuss resp. die Schulcommissionen. In den Cantonen Tessin, Waadt und Wallis übt der Gemeinderath das Wahlrecht, in Freiburg und Genf der Erziehungsrath. Zürich, Nidwalden, Glarus, Solothurn, Baselland, Schaffhausen, Appenzell A. Rh., Aargau, Tessin, Wallis unterwerfen ihre Lehrer einer periodischen, durch das Gesetz normierten Bestätigungswahl; Zug überlässt es den Wahlberechtigten, die Amtsdauer des Lehrers zu bestimmen; in Appenzell J. Rh. ist die periodische Erneuerungswahl nur auf provisorisch angestellte Lehrer anwendbar.

Die Besoldung der schweizerischen Lehrer ist im Durchschnitt eine relativ hohe. In Städten wächst sie proportional mit der Geldentwertung. Die vorgeschrittenen Cantone stellen ein gesetzliches Totalminimum baren Geldes auf, das thatsächlich in der großen Mehrzahl der Fälle von den Schulgemeinden überschritten wird. Auf dem Lande erhält der Lehrer gewöhnlich neben der Barbesoldung freie Wohnung und etwa ein Stück Pflanzland oder ein Quantum Brennholz. In den meisten Cantonen bestehen für Lehrerinnen geringere Besoldungsansätze. Die theodosianischen Lehrschwestern und Klosterfrauen in den katholischen Cantonen begnügen sich durchwegs mit ganz unbedeutenden Gratificationen. Zürich, Bern, Freiburg, Baselstadt, Graubünden, Aargau, Thurgau, Tessin, Waadt, Genf steigern die Besoldung ihrer Lehrer in Perioden von 4—8 Dienstjahren. Ruhegehalte gewähren dienstunfähig gewordenen oder wegen Alters in den Ruhestand versetzten Lehrern die Cantone Zürich, Bern (facultativ), Glarus (facultativ), Zug (Beitrag an Stellvertretungskosten bei Krankheit oder Altersschwäche), Baselstadt, Baselland, Schaffhausen, Aargau, Waadt, Neuenburg (für Secundarlehrer). Vom Staat subventionierte obligatorische oder freiwillige Lehrer-Alters-, Witwen- und Waisencassen bestehen nun fast in allen Cantonen.

Zur Illustration der Verschiedenheit in den Besoldungsverhältnissen stellen wir Zürich und Wallis einander gegenüber, wobei allerdings ins Auge zu fassen ist, dass die walliser Primarschulen meistens nur Halbjahrschulen sind.

In dem reichen Basel, das überhaupt eine exceptionelle Stellung einnimmt, kann die Barbesoldung des Primarlehrers bis auf Francs 120 im Jahr per wöchentliche Stunde steigen.

	Zürich:	Wallis:
Totalminimum in bar:	1200 Francs.	Brevetierte Lehrer Frs. 50, Lehrerin Frs. 45, provisorische Lehrer Frs. 40, Lehrerin Frs. 35 per Schulmonat. Gemeinden von unter 250 Seelen auf 1 Lehrer oder Lehrerin dürfen mit Erlaubnis des Staatsraths unter dieses Minimum gehen.
Leistung der Gemeinde:	Die Hälfte.	Die ganze Besoldung; Steigerung bis auf Frs. 100 per Monat.
Leistung des Staates:	Die Hälfte und Beitrag an die zweite Hälfte nach Classen. An Erhöhungen (bis auf Frs. 1500 Gesammtbetrag) betheiligt sich der Staat mit $^1/_{10}$—$^1/_2$. Alterszulagen nach 5, 10, 15, 20 Jahren resp. jährlich Frs. 100, 200, 300, 400. Für abgelegene Schulen außerordentlicher Beitrag bis auf Frs. 300.	
Accidenzien:	Wohnung, $^1/_2$ Juchart Gemüseland, zwei Klafter Holz oder Entschädigungen.	Wohnung und wenigstens 1 Klafter Holz, wenn Lehrer oder Lehrerin nicht aus der Gemeinde ist.
Ruhegehalte:	Nach 30 Jahren wenigstens die halbe gesetzliche Barbesoldung.	
Witwen-, Waisen- u. Alters-Casse:	Obligatorischer Eintritt in den Vertrag mit der Schweiz. Rentenanstalt: Jahresbeitrag Frs. 15 (Frs. 10 vom Lehrer, Frs. 5 vom Staat), Witwen- und Waisenpension Frs. 100. Hinterlassene erhalten $^1/_2$ Jahr lang die Besoldung oder den Ruhegehalt des Verstorbenen. Stellvertretung auf Kosten des Lehrers (Frs. 20 per Woche) facultativ mit Beitrag des Staates.	

Die corporative Stellung der Lehrer ist mit Ausnahme von Glarus, Baselland, Tessin, Genf; Neuenburg (freiwilliger cantonaler Lehrverein seit 1830); Obwalden, Nidwalden, Graubünden (Conferenzen im Schulgesetz jeweilen vorgesehen) durch Bildung von Conferenzen officiell oder officiös reguliert, wobei entweder der Zweck gegenseitiger Belehrung in den Vordergrund tritt (Uri, Schwyz, Luzern, Freiburg, Solothurn, Appenzell J.-Rh., Aargau, Thurgau) oder der Conferenz das Recht der Begutachtung zugestanden ist (Bern, Zug, Baselstadt, Schaffhausen, St. Gallen, Appenzell A.-Rh., Aargau, Thurgau). Zürich hat eine cantonale Schulsynode, die 2 Mitglieder in den Erziehungsrath wählt. In Schwyz und einigen anderen Cantonen üben die Schulinspectoren, in Solothurn die Seminarlehrerschaft gesetzlichen Einfluss auf die centrale Leitung des Schulwesens aus.

Die **secundäre** Stufe der schweizerischen Volksschulen wird gebildet von ein- bis höchstens viercursigen freiwilligen Secundar- (Bezirks-, Real-) Schulen, die unmittelbar auf die Primar-Alltagsschule aufbauen und deren Lehrstoff entsprechend erweitern und vertiefen. Bern, Glarus, Freiburg, Solothurn, Schaffhausen, Appenzell A. Rh., St. Gallen, Aargau, Tessin, Waadt, Wallis, Neuenburg bewerkstelligen den Anschluss derart, dass für Secundarschüler ein oder zwei der obersten Alltagscurse in Wegfall kommen. Baselstadt nennt die Oberstufe seiner Alltagsschule Secundarschule, die aber, schon mit dem 5. Schuljahr beginnend, für alle diejenigen bestimmt ist, die nicht höhere Schulanstalten besuchen. Waadt hat zwei Gattungen von Secundarschulen: 3 écoles secondaires (Gemeindeschulen mit erweitertem Lehrplan neben der Oberabtheilung der Primarschulen), vom 13. Alters-

jahr an, 2 Jahre und colléges communaux et écoles supérieures des jeunes filles, vom 9. resp. 12. Altersjahr an. In Aargau sind die Fortbildungsschulen und in Appenzell A. Rh. die Mittelschulen secundarschulähnliche Ausbildungen der Oberstufe der Primarschulen. Ebenso dient in Obwalden die Cantonsschule als Secundarschule; das Ländchen Appenzell J. Rh. begnügt sich mit einer einzigen Realschule. Im Allgemeinen charakterisiert sich die gehobene Volksschule durch den obligatorischen Zutritt einer oder mehrerer Fremdsprachen zum Lehrstoff der Primarschule, Erweiterung der Fächerzahl (besonders in Realien) und leichtern Hinzutritt facultativer Disciplinen; in der Regel durch Zusammenfassung mehrerer Gemeinden in einen Secundarschulkreis, theilweise auch durch Einführung des Fachlehrersystems. Seminarien zur Ausbildung von Secundarlehrern existieren nicht; ein nothwendiges Requisit für Zulassung zu der überall vorgeschriebenen Patentprüfung ist gemeiniglich unbedingte Wahlfähigkeit für die Primarstufe; Zürich und Bern verlangen von den Candidaten Ausweis über akademische Bildung. Das geringste gesetzliche Minimum der Besoldung ist 1000 Frcs. (scuole elementari maggiori im Canton Tessin); das Maximum wird auch hier erreicht von Baselstadt mit 160 Frcs. im Jahr für die wöchentliche Stunde.

Eine namhafte Ausgestaltung hat das schweizerische Volksschulwesen, vornehmlich in gewerbreichern Gegenden, in der **Fortbildungsschule** erfahren. Wenn dieselbe auch erst in wenigen Cantonen an die aus einem Guss gegossene, leistungstüchtige Fortbildungsschule einiger benachbarter deutschen Staaten (Baden, Württemberg) heranreicht, so finden sich doch schon überall, selbst in durchweg conservativen Cantonen recht beachtenswerte Ansätze dazu. — Wenn unter Fortbildungsschulen solche Schulen verstanden werden, „in denen junge Leute des einen oder andern Geschlechts *nach Vollendung der allgemeinen Schulpflicht* in bestimmten wöchentlichen oder täglichen Stunden *neben ihrer Berufsthätigkeit* Unterricht empfangen, sei es zur Erhaltung und Vermehrung der allgemeinen Bildung, sei es zur Gewinnung der für die Ausübung des Berufs nothwendigen besondern Kenntnisse und Fertigkeiten" so läſst sich folgendes constatieren:

1. Fortbildungsschulunterricht ist formell oder thatsächlich für beide Geschlechter eingerichtet in Freiburg, Baselstadt, St. Gallen, Neuenburg und Genf; in den andern Cantonen ist er mit wenigen localen Ausnahmen auf die männliche Jugend beschränkt. 2. Das landwirtschaftliche Fortbildungsschulwesen als besonders ausgeprägter Zweig findet nur im Canton Wallis bestimmte Organisation in Cursen über Obstbaumcultur. 3. Das gewerbliche Fortbildungsschulwesen ist nur an wenigen Orten (Zürich, Bern, Luzern, Basel, Aarau, Genf) durch Einzelanstalten vertreten. 4. Specialgewerbeschulen bestehen in Blüte nur für Uhrmacherei (Neuenburg, Genf, Bern) und Stickerei (St. Gallen); die früher mehrorts (Interlaken, Sachseln) versuchten Schnitzlerschulen sind nahezu gänzlich verschwunden. 5. Kunstgewerbeschulen bestehen in Basel, Bern, Luzern, Zürich, Winterthur (Technicum), Genf. 6. Fortbildungsschulen ohne gesetzliche (oder auf Grundlage des Gesetzes von den Verwaltungsbehörden normierte) Vorschriften haben: Baselland, Appenzell J.-Rh. Graubünden, Waadt. 7. Ausschließlich freiwillige Fortbildungsschulen besitzen: Zürich, Bern, Glarus, Freiburg, Baselstadt, Baselland, Appenzell A.-Rh., St. Gallen, Graubünden, Aargau (Obligatorium innerhalb einzelner Gemeinden), Waadt, Neuenburg, Genf. In Freiburg werden angehende Recruten bei ungenügendem Vorexamen zum Besuche der Fortbildungsschule angehalten. 8. Obligatorische Fortbildungsschulen besitzen: Luzern, Uri, Schwyz, Obwalden, Nidwalden, Zug, Solothurn, Schaffhausen, Appenzell J. Rh., Thurgau, Tessin, Wallis. 9. Die obligatorischen Fortbildungscurse der Cantone Uri, Schwyz, Obwalden, Nidwalden, Zug, Appenzell J.-Rh. und Wallis sind Wiederholungscurse für die waffenfähig werdende Mannschaft. (Wallis besitzt neben seinen Wiederholungscursen noch andere obligatorische Fortbildungsschulen. Andererseits besitzt Luzern neben seinen

obligatorischen Fortbildungsschulen noch obligatorische Wiederholungscurse für ungenügend vorgebildete Stellungspflichtige.) 10. Facultativ sind Wiederholungscurse für die waffenfähig werdende Mannschaft eingerichtet in Bern, Neuenburg, Aargau.

Als Oberbau der Primarschule und in organischem Anschluss an dieselbe ist die obligatorische Fortbildungsschule allein in den Cantonen Solothurn und Thurgau durchgeführt. Solothurn: Bis nach zurückgelegtem 18. Altersjahre in den Monaten November bis und mit März je 4 wöchentliche Stunden. Thurgau: 10. bis 12. Schuljahr bis nach zurückgelegtem 18. Altersjahr, vom November bis Ende Februar wenigstens 4 wöchentliche Stunden an Werktagen.

Der Lehrplan sämmtlicher Fortbildungsschulen, die nicht Fachschulen sind, hat als Grundstock die Fächer: Muttersprache, Rechnen, Vaterlandskunde, um welche sich in ausgebildetern Schulen, je nach den nächstliegenden Zwecken derselben Geometrie, eine oder mehrere Fremdsprachen, Schreiben, Zeichnen, Modellieren u. s. w. gruppieren. Den Unterricht ertheilen gewöhnlich die Primarlehrer, so weit ihre Bildung hiezu ausreicht. Alle obligatorischen Fortbildungsschulen sind auf 3—5 Wintermonate verlegt; die Wiederholungscurse für Stellungspflichtige finden in dem der Aushebung vorhergehenden Winter statt. In freiwilligen Fortbildungsschulen sind Stundenzahl und Dauer der Curse jeweilen von dem besondern Charakter der Schule bedingt. Eine Fortbildungsschule von ungewöhnlicher Leistungsfähigkeit ist die Ecole industrielle et commerciale in Genf, deren technische Abtheilung in 5 Jahrescursen à circa 12 wöchentliche Abendstunden zum Eintritt in das eidg. Polytechnicum befähigen soll.

Rangstufe der Kantone bei den Recrutenprüfungen.

Kanton	1875	1876	1877	1878	1879	1880	1881	1882	Durchschnitt
Zürich	4	5	4	3	4	2	4	3	3
Bern	15	21	18	15	15	17	18	20	19
Luzern	12	8	10	12	9	18	19	21	15
Uri	19	19	24	23	21	24	24	22	23
Schwyz	22	17	22	21	20	19	21	18	21
Unterwalden ob dem Wald	21	16	11	9	6	10	14	6	11
Unterwalden nid dem Wald	24	23	15	19	13	22	23	16	20
Glarus	17	22	20	18	17	6	13	7	16
Zug	14	12	8	8	7	13	12	9	8
Freiburg	20	18	21	22	24	21	20	24	22
Solothurn	9	7	7	7	12	15	10	8	7
Baselstadt	1	2	1	1	3	1	1	1	1
Baselland	10	13	16	10	14	16	10	19	13
Schaffhausen	6	6	6	4	2	5	5	2	5
Appenzell, Außer-Rhoden	11	14	12	20	22	14	17	14	17
„ Inner-Rhoden	25	24	23	25	25	25	25	23	25
St. Gallen	8	11	9	16	18	9	15	13	12
Graubünden	13	15	17	13	16	7	11	15	14
Aargau	16	9	14	17	10	8	6	12	10
Thurgau	3	1	3	5	8	4	3	4	4
Tessin	18	20	19	11	19	20	7	17	18
Waadt	5	4	5	6	5	11	8	11	6
Wallis	23	25	25	24	23	23	22	25	24
Neuenburg	7	10	13	14	11	12	9	10	9
Genf	2	3	2	2	1	3	2	5	2

Es erübrigt nun noch, einen Blick auf die Regelung des Absenzenwesens zu thun, diesen wichtigsten Factor in der Gerenz einer Schule. Die Schulgesetze, eventuell auch

Anzahl, Schüler- und Lehrerzahl der öffentl. Primarschulen*) im Schuljahr 1877/78.

Kantone	Areal in Kilom.[2]	Zahl der Primarschulen	Zahl der Schulabtheilungen	Schülerzahl I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII	IX.	X.	Knaben	Mädchen	Total	Zahl der Lehrer	Zahl der Lehrerinnen	Total
				Schuljahr															
Zürich	1724.7	363	608	5945	5623	5546	5525	5306	5023	3326	3601	3695	4636	.	.	48226	578	30	608
Bern	6889.0	—	1811	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	46498	45772	92270	1148	656	1804
Luzern	1500.8	—	289	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	19188	—	—	(289)
Uri	1076.0	24	49	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1338	1216	2554	35	14	49
Schwyz	908.5	—	111	1344	1195	1161	1149	965	693	.	.	.	.	3214	3293	6507	56	59	115
Unterwalden O./W.	474.8	14	36	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	955	914	1869	9	27	36
Unterwalden N./W.	290.5	—	—	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	(1600)	—	—	(35)
Glarus	691.2	29	—	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	(5000)	—	—	(80)
Zug	239.2	—	61	495	463	504	449	393	305	.	.	.	.	1307	[2]1319	3224	36	25	61
Freiburg	1669.0	—	381	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	9664	9418	19082	240	137	377
Solothurn	783.6	—	213	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	12090	—	—	(212)
Baselstadt	35.8	—	ca. 100	990	961	923	747	565	350	127	.	.	.	2139	2524	4663	—	—	(100)
Baselland	421.6	—	124	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	9555	—	—	124
Schaffhausen	294.2	—	—	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	(6000)	—	—	(125)
Appenzell J./Rh.	159.0	20	—	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	600	680	1280	—	—	(20)
Appenzell A./Rh.	260.6	11	20	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	8739	—	—	(70)
St. Gallen	2019.0	221	445	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	14835	15391	30226	—	—	(440)
Graubünden	7184.8	—	—	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	(15000)	(400)	(30)	(430)
Aargau	1404.0	283	546	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	31025	485	52	537
Thurgau	988.0	184	249	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	13108	245	4	249
Tessin	2818.1	254	473	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	9408	9029	18437	195	278	473
Waadt	3222.8	—	804	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	16782	16801	33583	490	263	757
Wallis	5247.1	—	473	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	9155	[3]8581	20536	271	202	473
Neuenburg	807.8	127	349	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	9292	9398	18690	(135)	(214)	(349)
Genf[1]	279.1	—	—	1299	1049	1047	1448	1016	976	.	.	.	.	.	.	7235	—	—	(150)
	41389.[illegible]															429689			7963

[1] Stufen, nicht Altersclassen. — [2] + circa 600 Repetierschüler. — [3] + 2800 Repetierschüler.

Die Lehrerinnen der Kantone Uri, Schwyz, Zug, Obwalden sind fast ausschließlich Ordensschwestern. Die eingeklammerten Zahlen beruhen auf Schätzung.

*) Diese und die folgenden Tabellen sind der Schrift „Berichterstattung über das schweiz. Unterrichtswesen auf Grundlage der im Jahre 1878 erschienenen offiziellen Jahresberichte, von K. Grob" entnommen. Da dem schweiz. Unterrichtswesen eine Centralverwaltung fehlt und die Jahresberichte der einzelnen Kantone nicht nach einem einheitlichen Plane durchgeführt werden, ist eine bezügliche Zahlenstatistik unmöglich vollständig herzustellen. Damit der Leser aber doch einen Begriff von den obwaltenden Zahlenverhältnissen bekomme, haben wir gebracht, was zu bringen thunlich war.

Die secundäre Stufe der Volksschule im Schuljahr 1877/78.

Kantone	Schulen	Classen	Knaben	Mädch.	Total
Zürich	83 Secundarschulen	3	2816	1488	4304
Bern	50 Secundarschulen	1—6	1527	1653	3180
Luzern[1]	26 Bezirksschulen mit Halbjahrs-Cursen	—	399	137	536
	5 „ mit Jahres-Cursen	2	323	182	505
Uri	2 Secundarschulen (1 Ganzjahr- und 1 Halbjahrschule)	—	7	20	27
Schwyz	9 Secundarschulen	2—3	200	64	264
Nidwalden	— — — —				
Obwalden	— — — —				
Glarus	7 Secundarschulen				
Zug	4 „	2	70	64	134
Freiburg	9 „	2—5	231	126	357
Solothurn	11 Bezirksschulen	—	445	84	529
Baselstadt[2]	— — — —				
Baselland	2 Mädchensecundarschulen	2—3	—	97	97
	4 Bezirksschulen	3	386	—	386
Schaffhausen	8 Realschulen				
Appenzell A./Rh.	Realschulen	—	345	—	345
Appenzell J./Rh.	— — — —				
St. Gallen	circa 40 Realschulen	2	1075	684	1759
Aargau	26 Fortbildungsschulen	—	395	560	955
	26 Bezirksschulen	4	1389	526	1915
Thurgau	23 Secundarschulen	3	608	217	825
Tessin	16 Secundarschulen für Knaben	3	420	—	420
	10 „ „ Mädchen	3	—	287	287
Waadt	17 Gemeinde-Collèges	—	1004	58	1062
	12 höhere Mädchenschulen	2—7	—	735	735
Wallis	— — — —				
Neuenburg	7 Secundar- und Industrieschulen	2—4	369	556	925
Genf	Secundar- und höhere Töchterschule in Genf	6	—	1069	1069
			12009	8607	90616

specielle Regulative, erklären eine Absenz als entschuldigt durch Krankheit des Schülers und nächster Familienangehörigen, wo diese der Pflege durch das Schulkind bedürfen, durch Ungangbarkeit der Wege bei schlechter Witterung und durch unaufschiebbare Feldarbeiten. Aargau kennt in „gänzlicher Armut" einen Entschuldigungsgrund; ein freiburgisches Primarschulreglement vom Jahr 1876 gestattet bei beträchtlicher Entfernung der Wohnhäuser vom Schullocal während des Winters provisorisch nur einmaligen täglichen Schulbesuch. Als Controlbehörde fungiert der Lehrer, in vier Ausnahmsfällen die Ortsschulbehörde. Bei unentschuldigten Absenzen, die den Eltern des Schülers zur Last fallen, erfolgt zunächst schriftliche Warnung durch die Schulcommission oder den Lehrer, bleibt diese resultatlos, so wird entweder Citation vor den Schulvorstand verfügt oder es tritt gleich Geldbuße von mindestens 10 Cts. per Absenz (Freiburg) ein; in Fällen fortgesetzter Renitenz wird die Buße bis auf den maximalen Gesammtbetrag von 100 Frcs. (Uri) erhöht. Bei Zahlungsunfähigkeit oder wo eine Geldbuße nicht als Strafe empfunden wird, Umwandlung derselben in Freiheitsstrafe der fehlbaren Eltern (Neuenburg geht bis

[1]) Durch das Erziehungsgesetz vom Jahre 1879 aufgehoben. Ersatz sind Secundarschulen mit 2 Jahrescursen.

[2]) Das Erz.-Gesetz von 1880 führte 4-cursige Secundarschulen ein.

auf 30 Tage Gefängnishaft); in den Cantonen Uri, Schwyz, Nidwalden, Freiburg, Solothurn, Tessin kann polizeiliche Zuführung der Kinder zur Schule angeordnet werden In Baselland trifft Schüler über 12 Jahren selbst Gefängnisstrafe bis auf 5 Tage, wenn sie die schuldigen sind. Uri und Appenzell J.-Rh. verlängern für Kinder, die gar zu oft hinter die Schule laufen, die obligatorische Schulzeit; noch bessere Dienste würde freilich diese Maßregel im Canton Bern leisten, wo nach einer Berechnung des letztjährigen regierungsräthlichen Rechenschaftsberichtes infolge der ungebührlichen Absenzenzahl der obligatorische Schulbesuch von 9 Jahren auf 8 heruntersinkt.

Übersicht über die Schulfonds und Schulausgaben im Schuljahre 1877/78.

Kantone	Primarschulfonds	Secundarschulfonds	Ausgaben für das Volksschulwesen.	Bemerkungen zu den Ausgaben
Zürich	6,085.982	547.048	1,021.812	Staat
Bern	—	—	—	
Luzern	—	—	260.110	Staat
Uri	—	—	—	
Schwyz	492.451	—	125.073	Staat und Gemeinden
Obwalden	174.482	—	24.389	Gemeinden
Nidwalden	—	—	—	
Glarus	1,103.568	25.415	292.146	Staat und Gemeinden
Zug	471.794	—	92.040	Staat und Gemeinden
Freiburg	3,503.453	—	587.935	Staat und Gemeinden
Solothurn	—	116.108	—	
Baselstadt	—	—	—	
Baselland	662.481	596.715	—	
Schaffhausen	—	—		
Appenzell Außer-Rhoden	—	—	—	
Appenzell Inner-Rhoden	—	—	—	
St. Gallen	5,730.709	2,923.715	1,926 802	Primarschulgemeinden
Graubünden	—	—	53.970	Staat an die Lehrerbesoldungen
Aargau	5,715.999	—	—	Staat
Thurgau	5,253.790	—	—	
Tessin	—	—	—	
Waadt	—	—	1,074.467	Staat und Gemeinden
Wallis	—	—	141.985	Lehrerbesoldungen
Neuenburg	—	—	—	
Genf	—	—	—	

Die **Mittel- und höheren Schulen** der Schweiz:

Literargymnasien: Bern, Schwyz (2 Privatanstalten in Schwyz und Einsiedeln), Obwalden (Engelberg, nicht staatlich), Nidwalden (Stans, nicht staatlich), Baselstadt, Appenzell J.-Rh., (ein Progymnasium in Appenzell), Graubünden (in St. Anna bei Roveredo und ein Progymnasium in Dissentis), Wallis (colléges classiques in Brieg und St. Maurice; ein Lyceum in Sitten), Neuenburg (Neuenburg), Genf (Genf).

Realgymnasien: Bern, Wallis (Collége industrie in Sitten), Genf (Colléges in Genf und Carouge).

Cantonsschule mit einer Industrie- und einer Gymnasial-Abtheilung: Zürich (Zürich Winterthur), Bern (Pruntrut), Luzern (Luzern), Uri (Altorf), Obwalden (Sarnen), Zug (Zug), Freiburg (Collége St. Michel in Freiburg), Solothurn (Solothurn), Schaffhausen (Schaffhausen), Appenzell A.-Rh., (Trogen, mit Progymnasium), St. Gallen (St. Gallen),

Graubünden (Chur), Aargau (Aarau), Thurgau (Frauenfeld), Tessin (Lugano), Waadt (Collége cantonal und école industrielle in Lausanne).

Technische Schulen: Baselstadt (Gewerbeschule mit einer Handelsabtheilung), Tessin (Locarno, Bellinzona, Mendrisio).

Technicum: Zürich (Winterthur).

Höhere Töchterschulen: Zürich (Zürich, Winterthur), Baselstadt, Aargau (Aarau), Genf (Genf).

Akademien: Waadt (Lausanne) und Neuenburg (Neuchâtel).

Universitäten mit vier Facultäten: Zürich, Bern, Basel, Genf (in Genf entspricht den beiden Sectionen der philosophischen Facultät deutscher Universitäten eine faculté des lettres und eine faculté des sciences).

Eidgenössische polytechnische Schule in Zürich.

Literatur: Dr. O. Hunziker, Geschichte der schweizerischen Volksschule Zürich. — K. Grob, Berichterstattung über das schweizerische Unterrichtswesen auf Grundlage der im Jahr 1878 erschienenen officiellen Jahresberichte. — Dr. H. Kinkelin, Statistik des Unterrichtswesens in der Schweiz im Jahre 1871. Basel. — J. G. Schlegel, Die schweizerischen Lehrerbildungsanstalten. Basel. — Materialien aus dem Archiv der schweizerischen permanenten Schulausstellung in Zürich.

Seelenkrankheiten sind jene tiefen und andauernden Störungen des Seelenlebens, bei denen die gegenseitige Bestimmbarkeit der Vorstellungen in auffallender Weise gestört ist, so dass der Mensch dadurch für die gewöhnlichen Geschäfte des Alltagslebens unfähig wird. Die Seele kann nicht durch sich selbst erkranken, weil die gegenseitige Bestimmbarkeit der Vorstellungen auf rein psychischem Wege nicht aufgehoben werden kann. Daraus folgt, dass alle Seelenkrankheiten ihren Grund in dem Körper haben. Dafür spricht schon die Entstehung derselben aus directen Verletzungen des Gehirns und aus Krankheiten des Nervensystems, sowie die erbliche Disposition zu denselben.*) Damit stimmt es jedoch wohl zusammen, dass Seelenkrankheiten auf Veranlassung psychischer Zustände entstehen können. Die Affecte zeigen uns, wie tief selbst vorübergehende Seelenzustände in unser Nervensystem eingreifen und welche Verstärkung sie von Seite der alterierten Functionsfähigkeit desselben erfahren. Wiederholt sich der Affect, so kann die vorübergehende Störung der Nerventhätigkeit zu einer bleibenden werden und ihrerseits wieder eine andauernde Störung des Seelenlebens nach sich ziehen. Die Seelenkrankheiten lassen sich in dieser Hinsicht als erstarrte oder permanent gewordene Affecte ansehen. Wo die körperliche Disposition zu Seelenkrankheiten vorhanden ist, oder wo sie durch körperliche Krankheiten, durch widernatürliche Gewohnheiten, Trunksucht und andere Ausschweifungen angelegt wird, dort können dann rein psychische Einflüsse, widerwärtige Schicksale, Leidenschaften u. s. f. sehr leicht zu wirklicher Seelenkrankheit hinführen, während dort, wo diese Disposition mangelt, die heftigsten Gemüthserschütterungen und die wuchtigsten Schicksalschläge die Gesundheit des geistigen Lebens nicht zu gefährden imstande sind. Im gewöhnlichen Leben werden die Seelenstörungen mehr auf die leicht erkennbaren geistigen Veranlassungen, als auf die ihnen zugrunde liegenden, nicht leicht wahrnehmbaren Körperleiden bezogen. So sehen wir die Seelenkrankheiten aus Affecten und Leidenschaften, aus Kummer und Sorge, aus Liebe und Heimweh, aus politischem und religiösem Fanatismus hervorgehen; ja wir sehen dieselben besonders in den großen Städten epidemisch um sich greifen. So sehr also der Ausgangspunkt der Seelenstörung meist in den Wechselfällen des geistigen Lebens zu suchen ist, so liegt die

*) Unter 425 Seelenkrankheiten, welche der praktische Irrenarzt Ricker beobachtete, haben sich bei 144, also nahezu bei einem Drittheil sämmtlicher Fälle, ausgesprochene Seelenstörungen in der nächsten Verwandtschaft nachweisen lassen.

wahre Ursache dennoch stets im Körper. Die Elasticität des Seelenlebens ist nämlich so groß, dass auch der heftigste Sturm, der darüber hinweggeht, sich wieder beruhigen müsste, wenn er nicht in den körperlichen Substraten Veränderungen hervorriefe, deren Zurückführung auf den normalen Stand nicht mehr gelingen will.

Mit allen Seelenkrankheiten geht eine Umstimmung der Lebensempfindung (s. Körperempfindungen) Hand in Hand. Die krankhaft geänderte Lebensempfindung bildet eine neue, sehr kräftige Vorstellungsmasse, welche zu dem Inhalte des bisherigen Seelenlebens einen scharfen Gegensatz bildet, und, anstatt demselben eine stete Grundlage zu sein, ihn nach Art der Schlafempfindung theilweise zu verdunkeln droht. Die Entzweiung des Selbstbewusstseins tritt ein, indem sich die Vorstellungen theils an die normale (historische), theils an die krankhaft alienierte Vitalempfindung anschließen. Die beiden Ich-Vorstellungen wechseln mit einander nach Art von Schlaf und Wachen ab und ringen um die Vorherrschaft, bis es endlich bei zunehmender Geistesgestörtheit dem neuen, krankhaft eingebildeten Ich gelingt, sich von den Erinnerungen an die Vergangenheit völlig loszureißen und das historische Ich vollständig zu verdrängen, so dass es zu einem bloßen „Er" herabsinkt. Es bildet sich die Vorstellung eines Wahnleibes heraus, die sich in Hallucinationen der Gemeinempfindung als Lähmung einzelner Körpertheile, als Verkürzung, Verlängerung oder Verdoppelung derselben, als Zu- oder Abnahme des Körpergewichtes, als Vertauschung des Geschlechtes, des Alters, als Umwandlung der Körpermasse in Glas, Holz, Butter und dgl. ausspricht. An die Vorstellung des Wahnleibes schließt sich alsbald die Vorstellung einer Wahnwelt an, die sich durch Hallucinationen der einzelnen Sinnesgebiete ankündigt. Indem nämlich der Druck der alienierten Gemeinempfindung, genau so wie im Traume der Druck der Schlafempfindung, die verschiedenen Vorstellungskreise in ungleichem Maße trifft, hebt er die Gedächtnis- und Verstandesthätigkeit in einzelnen Richtungen auf, während er sie in anderen Richtungen fortbestehen lassen, ja sogar, wie im Hellsehen, krankhaft steigern kann. Dadurch, dass bei der gehemmten Reproduction und Apperception einzelne Glieder der Vorstellungsmassen und Vorstellungsreihen herausfallen, müssen die Vorstellungsgebilde das logische Gefüge, welches unser waches und gesundes Seelenleben auszeichnet, einbüßen und den Charakter des Verzerrten und „Verrückten" annehmen. Dies wenigstens im ganzen und großen; im einzelnen und kleinen kann ausnahmsweise dieses logische Gefüge stehen bleiben, so dass Wahnsinnige nicht selten in einzelnen Dingen ein scharfes Urtheil besitzen, und Narren oft die Wahrheit reden.

Die körperliche Verstimmung, in welcher jede Seelenkrankheit wurzelt, lässt sich als Ausartung eines der vier Haupttemperamente ansehen. Entsprechend den vier Haupttemperamenten lassen sich demnach vier Hauptformen der Seelenkrankheiten anführen, von denen der Wahnsinn dem melancholischen, der Blödsinn dem phlegmatischen, die Narrheit dem sanguinischen und die Tobsucht dem cholerischen Temperamente entspricht. Beim Wahnsinn lastet der somatische Druck auf dem Gesammtbewusstsein mit Ausnahme eines einzigen Vorstellungskreises, der dadurch um so lebhafter hervortritt. Der Grundgedanke dieses Vorstellungskreises, welcher das ganze Seelenleben beherrscht, ist eine Wahnvorstellung, die man fixe Idee nennt. Das historische Ich ist wie im Traume unterdrückt, und ein neues, dessen Mittelpunkt die Wahnidee ist, beherrscht das Bewusstsein. Der Wahnsinn hat s. g. „lucida intervalla" d. h. vernünftige Zwischenzeiten, während deren die Wahnvorstellung unter der Schwelle und der Gedankengang normal ist. Nach und nach setzt jedoch der Wahnsinnige alle seine Vorstellungen mit der fixen Idee in eine gewisse, mehr oder weniger barocke Verbindung, und die lichten Zwischenzeiten werden immer seltener. — Beim Blödsinn, der sich als eine Übertreibung des phlegmatischen Temperaments ansehen lässt, ist die

Verlangsamung des geistigen Lebens bis zum stagnierenden Stillstande herabgesunken. Er hat zahllose Grade, indem er sich nach der einen Seite in die bloße Mittelmäßigkeit der Anlage als Schwachsinn verliert, während er auf der anderen Seite in einem völligen Erlöschen aller geistigen Regsamkeit endet. In einigen Gebirgsgegenden, die sich durch enge und tiefe Thäler, Mangel an Sonnenschein und Luftzug, sowie durch die eigenthümliche Beschaffenheit des Bodens und Wassers kennzeichnen, kommt der Blödsinn in Verbindung mit körperlicher Entstellung als Cretinismus endemisch vor. Die Narrheit als Ausartung des sanguinischen Temperamentes hat keine herrschenden Vorstellungen und keine lichten Zwischenzeiten; das Seelenleben bietet das Bild einer vollständigen, durch kein Princip und durch keine logischen und psychologischen Bande zusammengehaltenen Zerstreuung dar. Die Vorstellungen des Narren springen von einem Gegenstande zum anderen, ohne Regel und logische Ordnung. Wenn bei dem Wahnsinne die Seelenstörung von einem einzigen Mittelpunkte, der Wahnidee, ausgieng, ist sie bei der Narrheit über alle Vorstellungen verbreitet, und bezeichnet daher diese Krankheit ein weiteres, schwerer heilbares Seelenübel. — In der Tobsucht (Wuth, Raserei), die man als Ausartung des cholerischen Temperamentes ansehen kann, finden wir das Vorstellungsleben des Menschen auf der Höhe eines permanenten Affectes, der sich in einem wilden Drange zu körperlichen Handlungen ohne Zweck und Ziel äußert. Dieser Drang hat keineswegs in bestimmten Vorstellungsreihen, sondern nur in einer auf die höchste Stufe gehobenen organischen Reizbarkeit seinen Grund; die Handlungen des Rasenden, die ohne alle Überlegung, ja oft sogar gegen dessen Willen mit großer Heftigkeit ausbrechen und sich selbst gegen geliebte Personen kehren, haben keinen anderen Zweck, als jener Reizbarkeit eine Ableitung zu geben.

Aus dem Gesagten ergibt sich, dass eine Heilung der Seelenkrankheiten auf rein geistigem Wege nicht möglich ist. Aufgabe der Erziehung ist es nicht, Seelenkrankheiten zu heilen, sondern ihnen durch Kräftigung der geistigen Gesundheit (s. d.) möglichst vorzubeugen. Diese charakterisiert sich aber im Gegensatze zum Wahnsinn durch das mittelst der Vernunft herbeizuführende Gleichgewicht der Vorstellungen nach Maßgabe ihrer wahren Rangordnung — im Gegensatze zum Blödsinn durch einen entsprechenden Rhythmus der geistigen Regsamkeit — im Gegensatze zur Narrheit durch die verständige Sammlung des Bewusstseins und durch logische Beherrschung des Vorstellungslaufes — im Gegensatze zur Tobsucht durch die Unterordnung der Willenskraft und der Triebe unter die Einsicht.

Literatur: G. H. Schubert, Krankheiten und Störungen der menschlichen Seele. Stuttgart und Tübingen 1845. — Esquirol, Die Geisteskrankheiten, übers. von Bernhart. 2 Bde. Berlin 1838. — Blandford, Die Seelenstörungen und ihre Behandlung. Deutsch von H. Kornfeld. Berlin 1878. — Schröter, Gemüthsleiden. Halle 1877. — Driesinger Pathologie und Therapie der psychischen Krankheiten. Braunschweig 1876.

Seelenzustände. Obwohl die Seele einfach ist, so ist sie doch nach dem Zeugnisse der Erfahrung einer großen Vielheit verschiedener, theils gleichzeitiger, theils successiver Zustände fähig. Diese Zustände können zunächst unterschieden werden in ursprüngliche und abgeleitete. Ursprüngliche Zustände sind solche, die nicht aus andern Seelenzuständen abgeleitet werden können. — Die ursprünglichen Seelenzustände, welche durch sinnliche Reize hervorgerufen werden, sind die Empfindungen (s. d.). Sie werden eingetheilt in Körperempfindungen und Sinnesempfindungen, wovon die letzteren das allgemeine leibliche Befinden zu unserem Bewusstsein bringen, während die ersteren durch äußere Eindrücke auf unsere Sinneswerkzeuge entstehen, daher auch nach Beschaffenheit dieser letzteren specifisch gefärbt sind (Luft, Schall u. dgl.). Empfindungen sind Vorstellungen; sie dauern fort, wenn auch der sinnliche Reiz bereits aufgehört hat, wodurch allerdings ihre Stärke und Lebhaftigkeit bedeutend vermindert wird; alsdann heißen sie auch Vorstellungen im eigentlichen Sinne (reproducierte

Vorstellungen). Je nachdem ihr Inhalt hiebei ungeändert bleibt oder sich ändert, schreiben wir ihre Festhaltung entweder dem Gedächtnisse zu, wie z. B. das Behalten von Namen, Zahlen, Reihen, das Wiedererkennen der Gegenstände, oder wir beziehen sie auf die Einbildungskraft, wie z. B. die Vorstellung meines abwesenden Freundes, die Vorstellung der Frühlingspracht mitten im Winter. Durch die Wechselwirkung solcher Vorstellungen bilden sich aber auch höhere Vorstellungsbilder, an denen ihr sinnlicher Ursprung oft gar nicht mehr zu erkennen ist, wie z. B. die Vorstellung Gottes, die Vorstellung der Tugend, der Kraft, der Zahl. Derlei Vorstellungen nennt man auch Begriffe, Ideen, Gedanken. Durch das Zusammentreffen der Vorstellungen in der Einheit des Bewusstseins entstehen aber weitere abgeleitete Zustände, welche nicht mehr den Charakter von Vorstellungen an sich tragen, indem es bei ihnen nicht auf das „Was“, sondern auf das „Wie“ des Vorstellens ankommt. Diese Zustände, welche nicht durch den objectiven Inhalt des Vorgestellten, sondern durch die subjective Verfassung des Vorstellenden bestimmt werden, sind die verschiedenen Gemüthslagen. Sie treten zu den Vorstellungen wie der Exponent eines Verhältnisses zu den Verhältnisgliedern als ein neues Element hinzu, und setzen jedesmal nicht blos ein Zusammensein, sondern ein Zusammenwirken mehrerer Vorstellungen voraus. So knüpft sich an die Vorstellung eines Gemäldes als ein subjectiver Zusatz das Wohlgefallen an demselben, oder gar wohl die Begierde, es zu besitzen; so haben wir beim Anblicke des Elends das Gefühl des Mitleids und das Bestreben, zu helfen. Die durch die Wechselwirkung der Vorstellungen herbeigeführte subjective Gemüthslage bleibt wieder entweder auf diese ihre Subjectivität, also in die engen Grenzen des jeweiligen Bewusstseins eingeschlossen; oder sie sucht aus dieser bestimmten subjectiven Lage in eine andere bestimmte Lage hinüberzugehen, die festgezogenen Schranken des gegenwärtigen Bewusstseins zu durchbrechen. Im ersteren Falle ist sie ein statischer, im letzteren ein dynamischer Act; im ersteren Falle ist sie rein subjectiv, im letzteren subjectiv-objectiv, indem sie auf die Herbeiführung einer andern, nicht vorhandenen, wenn auch subjectiven Gemüthslage gerichtet ist. Die rein subjectiven Gemüthszustände, bei denen wir uns mehr passiv verhalten, heißen Gefühle, die subjectiv-objectiven, bei denen wir mehr activ erscheinen, Begierden oder Strebungen. — Insofern sich das Seelenleben nach diesen drei Hauptrichtungen äußert, schreibt man auch der Seele ein dreifaches Grundvermögen zu, nämlich das Vorstellungs-, Gefühls- und Begehrungsvermögen. Obwohl man gegen die Unterscheidung dieser Thätigkeiten als Vermögen nichts einzuwenden vermag, weil man für jede Art von Thätigkeit ein Vermögen als Grund der Möglichkeit annehmen kann, so muss man dabei dennoch bedenken: a) dass diese Vermögen nichts Reales sind, b) dass man durch Aufstellung derselben nichts erklärt hat, indem Namen nichts erklären, und c) dass man sie daher nur als terminologische Bezeichnungen für gewisse Classenbegriffe im Interesse der Kürze des Ausdrucks, und weil sie für das weitere Denken einen Durchgangspunkt bilden, in der Psychologie dulden kann.

Darnach erhalten wir folgende

Zusätze. Geist und Gemüth — Kopf und Herz — Objectivität und Subjectivität der Seelenerscheinungen stehen einander nicht blos in der Psychologie, sondern auch im Leben gegenüber. Bei einzelnen Individuen waltet bald die eine, bald die andere Richtung vor; beim Manne in der Regel der Geist, beim Weibe das Gemüth. Der Denker, der Mann der Wissenschaft, der sich an objective Bestimmungen der Nothwendigkeit zu halten hat, wird sich mehr durch Geist — der Dichter, der uns die Gefühlswelt zu erschließen hat, durch Gemüth hervorthun. Doch ist eine Trennung beider ebenso wenig denkbar als eine Spaltung der Seele in Theile; denn das Gemüth ist ja

nur etwas, was sich aus dem Geiste herausentwickelt, und je ärmer dieser ist, desto dunkler und instinctartiger werden auch die Gemüthszustände sein, wie wir es beim Mysticismus, einer aus dunklen Geisteszuständen hervorgegangenen Gemüthsrichtung, und dem feinen Instinct vieler, in geistiger Hinsicht eben nicht hervorragender Frauen gewahren. Der geistvolle Mann weiß, warum er in seinen Gefühlen, Begierden und Neigungen sich da oder dorthin wendet; er ist sich dessen klar bewusst, was er fühlt, was er will, und warum er gerade nur so und nicht anders fühlt oder will. — Die ältere Psychologie hat die drei obersten Classenbegriffe: Die Vorstellungen, Gefühle und Strebungen, hypostasiert und zu realen Seelenvermögen gemacht. Der Vater der Theorie der Seelenvermögen ist Aristoteles. Seine Seelenvermögen werden geradezu Theile der Seele genannt, verhalten sich aber zur Seelenthätigkeit selbst, wie die Möglichkeit zur Wirklichkeit. Solcher Vermögen gibt es fünf: das Ernährungs-, Empfindungs-, Begehrungs-, Ortsveränderungs- und Denkvermögen. — Die größte Ausbildung dieser Lehre findet man in der neueren Philosophie bei Wolff, und selbst bei Kant ist sie der Hauptsache nach beibehalten. Der letztere hat innerhalb der subjectiven Gemüthslagen die Gefühle von den Strebungen schärfer unterschieden, und dadurch zu der noch heutzutage gebräuchlichen Dreitheilung der Psychologie den Grund gelegt. — Die harmonische Ausbildung des Zöglings hat alle drei Grundrichtungen der Seelenzustände, oder alle drei s. g. Seelenvermögen gleichmäßig zu berücksichtigen; die Erziehung kann darnach in die intellectuelle (Verstandesbildung), ästhetische (Gemüthsbildung) und ethische (Willensbildung) geschieden werden.

Selbstgefühl ist dasjenige Gefühl, welches in Förderungen und Hemmungen des Selbstbewusstseins seinen Grund hat. Sein Gegenstand ist unser eigenes Ich. Alles, wodurch unser Ich bejaht wird, wie z. B.: Anerkennung, Lob, Ehre, führt eine Hebung; alles, wodurch es verneint wird, z. B. Tadel, Verachtung, Spott, misslingende Erfolge, erlittene Gewalt und Beschränkungen jeder Art, führt eine Senkung des Selbstgefühls herbei. In seiner nach außen gerichteten Thätigkeit stößt das Ich bald auf Hindernisse und Schranken, über welche es nicht hinaus kann. Diese Hindernisse sind entweder die blinden Naturgewalten oder die selbstbewusste Thätigkeit anderer Menschen. Insofern es diese Hindernisse überwinden, diese Schranken übersteigen kann, fühlt es sich selbst größer und unumschränkter. Die Förderung der Ich-Vorstellung durch Überwindung der sich ihr von außen entgegenstellenden Hindernisse begründet das Selbstgefühl. Je vollständiger diese Überwindung ist, desto intensiver wird auch das Selbstgefühl sein. Schon das Kind zeigt ein Vergnügen an solchen Beschäftigungen, durch welche es das Übergewicht seines eigenen Ich über die Außenwelt bethätigen, dasselbe gegen die von außen wirkenden Mächte geltend machen kann. Daher die Lust am Zerstören äußerer Gegenstände; daher die Freude, mit leblosen Dingen zu spielen (sie nach Willkür zu verändern) und seine Gespielen sich dienstbar zu machen, d. h. in Abhängigkeit von dem eigenen Ich zu bringen. Allein auch der erwachsene Mensch fühlt das Bedürfnis, hinauszutreten mit seinem eigenen Ich in Wort und That; der rohe **Vernichtungstrieb,** den man bei dem Kinde und den Wilden antrifft, verwandelt sich bei ihm in den edleren Bildungs- und Kunsttrieb, wodurch er, anstatt zu zerstören, neue Gebilde erschafft; die rohe Herrschbegierde verwandelt sich in den Gehorsam gegen das Gesetz, welcher erst die wahre Freiheit möglich macht. Dadurch wird das Selbstgefühl des Menschen, welches ursprünglich in die Überschätzung des Ich gegenüber allem auswärtigen auszuarten drohte, auf sein wahres Maß zurückgeführt. Dies findet insbesondere dann statt, wenn sich das individuelle Selbstgefühl zu einem gesellschaftlichen erweitert und veredelt. Der Mensch befindet sich nämlich in der Gesellschaft, in welcher er nur im Verhältnis des

Bruchtheiles zum Ganzen steht. In dieser Gesellschaft ist er nun zwar nicht selbst der Mittelpunkt; diesen muss er vielmehr den Vornehmsten und Besten einräumen; allein er rückt in Gedanken an diesen Mittelpunkt so nahe als möglich heran und fühlt sich dadurch gehoben, indem er die Beschränktheit und Unvollkommenheit des Individuums abstreifend, an der Machtvollkommenheit und Größe des gesellschaftlichen Ganzen theilnimmt. Das gesellschaftliche Selbstgefühl ist das **Ehrgefühl**, welches sich auf die Anerkennung des eigenen Wertes von Seite der Gesellschaft stützt und daher durch alles gefördert wird, was das Bild der eigenen Persönlichkeit in den Augen der Gesellschaft zu heben imstande ist. Der Mensch unternimmt instinctmäßig alles, um das Bild der eigenen Persönlichkeit in dem gesellschaftlichen Bewusstsein hoch zu halten, d. h. seine Ehre zu wahren, und, wo sie angegriffen wird, zu retten. Die plötzliche und unaufhaltsame Hemmung des Selbstbewusstseins gibt sich als **Schamgefühl** kund.

Es gibt jedoch auch ein falsches Selbstgefühl, welches nicht in den wirklichen Erfahrungen über die Geltung des eigenen Ich, sondern in Einbildungen über den vermeintlichen Wert desselben seinen Sitz hat. Das wahre Selbstgefühl zu heben, und dessen Ausartung in ein übertriebenes, falsches Selbstgefühl zu verhüten, ist eine der wichtigsten Aufgaben der Erziehung in der ersten Lebensperiode. Krankhafte Ausartungen des Selbstgefühls kommen am gewöhnlichsten bei der reinen Hauserziehung vor, wo das Kind im Schoße einer nachsichtsvollen Familie aufwachsend keine Gelegenheit hat, seine wahre Leistungsfähigkeit an objectiven Erfolgen zu messen, während bei der gemeinsamen Schulerziehung, wo der einzelne sein Wissen und Können beständig mit den Leistungen der Mitschüler vergleichen kann, und wo jede Selbstüberhebung sofort ihre Zurückweisung findet, eine solche Ausartung nicht so leicht vorkommen kann.

Selbstthätigkeit des Schülers beim Unterrichte. Es liegt in der Natur des Kindes, selbstthätig zu sein; denn wir sehen, dass es gern verschiedene Geschäfte und kleine Arbeiten nach eigener Eingebung ausführt, Spiele erfinnt, Rath und Mittel sucht, um mit einfachen Werkzeugen Neues zu schaffen. Diese Eigenthümlichkeit der Kindesnatur muss auch der Lehrer beim Unterricht berücksichtigen. Er dulde demnach nicht, dass der Schüler sich beim Unterrichte nur empfangend verhalte, sondern trachte vielmehr, dass er sowohl während des Unterrichts selbst, als auch vor und nach demselben selbstthätig mitwirke. Er hüte sich, durch vieles Gängeln und Unterdrückung der Individualität den selbstthätigen Geist des Kindes niederzuhalten. Nach Umständen soll insbesondere Hand und Zunge, ja der ganze Körper zur Mitwirkung herangezogen werden. Hier gelten folgende Weisungen: 1. Man mache von der fragenden Lehrform den weitestgehenden Gebrauch und vermeide längere, ununterbrochene Vorträge. Es ist ein Fehler, wenn der Lehrer sich selbst gern sprechen hört. 2. Man führe nicht aus, was die Schüler selbst durch eigene Kraft zustande bringen können, sondern lasse ihnen die Mühe des Suchens und die Freude des Findens. Hierher gehören insbesondere: a) Aufgaben aller Art, insbesondere die Anwendung bekannter Regeln auf neue Fälle; b) die Selbstauffindung von Beispielen zu einer vorgeführten Regel; c) die Beschreibung und Zergliederung vorgelegter Anschauungsobjecte; d) selbständige Beobachtung und Berichte darüber, was man gesehen und gehört hat, z. B. Stand und Lauf der Sonne, Beobachtung von Pflanzen und Thieren, Ausmessung der Schultafel und dgl. 3. Man benütze den Wetteifer der Schüler, um eine allseitige Regsamkeit derselben zu unterhalten, und hüte sich ja, bei einzelnen Schülern mit Vorliebe zu verweilen und andere ganz zu vernachlässigen. 4. Man lasse, wenigstens in der Regel, dasjenige, was man auf der Tafel schreibt, von den Schülern gleichzeitig nachschreiben. 5. Man begnüge sich nicht damit, dass die Schüler die Sache wissen,

sondern verlange von ihnen auch eine sprachrichtige Formulierung der Gedanken. Denn „der Schüler weiß nur das recht, was er ordentlich zu sagen weiß" (Diesterweg). 6. Man lasse nach Umständen die ganze Classe im Chore reden und (bei improvisierten kleineren Turnübungen) im Takte sich bewegen. 7. Bei schriftlichen Aufgaben bessere man die Fehler nicht selbst aus, sondern streiche sie nur an, damit die Schüler sie selbstthätig verbessern. Wie dies geschehen, muss selbstverständlich vom Lehrer nachträglich controliert werden. 8. Man lasse alles, was einer praktischen Anwendung fähig ist, auch üben, z. B. das Gesprochene schreiben, das Angeschaute zeichnen u. s. f. — In besonderem Grade wird die Selbstthätigkeit des Schülers in Anspruch genommen durch die Fertigkeiten (Turnen, Zeichnen, Singen), welche ebendeshalb beliebte Lehrfächer bei der Jugend sind. Mathematik und Sprachen lassen eine weite Sphäre der Anwendung für die eigene Bethätigung des Schülers offen; nur kommt hier Alles darauf an, ob es der Lehrer versteht, diese Selbstthätigkeit zu wecken und in den Dienst des Unterrichts zu stellen. Am wenigsten wird die Selbstthätigkeit des Schülers durch die Geschichte angeregt; dagegen lässt die Geographie durch das Kartenzeichnen, die Naturgeschichte durch das Sammeln und Bestimmen der Naturkörper, die Physik durch die Anstellung kleiner Experimente eine vielfache Mitwirkung des Schülers beim Unterrichte zu. Der Grundsatz der Heranziehung des Schülers zur selbstthätigen Mitbetheiligung am Unterrichte würde mit dem Grundsatze der Leichtfasslichkeit in Streit gerathen, wenn der Lehrer aus Bequemlichkeitsliebe es sich beikommen ließe, die ganze Arbeitslast beim Unterrichte auf den Schüler zu wälzen und ihn allein walten zu lassen, anstatt ihm durch Handreichung entgegen zu kommen und seine Leistungen leitend zu überwachen.

Seminarschule, Übungsschule ist die mit einer Lehrerbildungsanstalt zur praktischen Ausbildung der Lehramtszöglinge (Seminaristen) in Verbindung stehende Volksschule, welche als Musterschule die für die Volksschulen des betreffenden Landes oder Kreises vorgeschriebene normale Einrichtung haben soll. Sie soll den Seminaristen die nothwendigen pädagogischen Anschauungen in der Form der Hospitierung beim Unterrichte, aber auch Gelegenheit zu selbständigen Lehrversuchen darbieten, sie ist demnach die Stätte für die eigentliche Lehrpraxis, welche sich an die theoretischen Unterweisungen des Seminars anschließt und dieselben gleichsam verkörpert (s. darüber Lehrerseminare). Sie soll eine Musterschule sein in Bezug auf die Einrichtungen und den Geist, der sie durchweht. Sie darf daher nicht zu wenig Classen haben, weil sonst die praktischen Übungen sehr beschränkt werden müssten; sie darf aber auch nicht zu viele haben, damit die Seminaristen den Organismus der Schule leicht durchblicken können. Auch die einzelnen Classen sollen nicht zu viele Schüler haben, damit eine gehörige Beaufsichtigung derselben möglich sei. Die Aufgabe des Seminarlehrers ist es, dem Schüler immer ein Vorbild oder Musterbild im Unterrichten zu bieten. Eine Musteranstalt soll diese Schule auch sein in Betreff der vorhandenen Lehrmittel, und es wäre daher sehr wichtig, wenn jedes Seminar seine bleibende Lehrmittelausstellung besäße. Die Seminarschule darf in ihren Einrichtungen nicht von denen der Volksschule abweichen, sie muss die Lehramtszöglinge gewissermaßen in dieselbe einführen. Dazu gehört ein gleicher Lections- und Unterrichtsplan, Führung von Lectionsbüchern, sowie die Beaufsichtigung der Kinder in der Freizeit durch Seminaristen. In den Conferenzen, die unter Leitung eines Seminarlehrers in festgesetzten Zeiträumen zu erfolgen haben, wird über Betragen und Fortschritte der Schüler, über Erziehungsmittel, über Anschaffung neuer Lehrmittel u. s. w. berathen. Der Seminarist soll schon frühzeitig nicht nur als Schüler, sondern auch als Lehrer betrachtet und in die Geschäfte seines künftigen Berufes

eingeführt werden. Er soll insbesondere angeleitet werden, die Verbindung zwischen Elternhaus und Schule zu vermitteln, indem er nach erhaltener Unterweisung die Berichte der Schule an die Eltern über ihre Kinder erstattet und auf diese Weise direct auf das Haus einwirkt. Die Seminarschule ist für das Seminar von größter Wichtigkeit; sie ist gleichsam der Kern desselben; an der Übungsschule erkennt man erst das Seminar. Für die Seminarpraxis in der Übungsschule, insofern sich dieselbe auf die Wirksamkeit der Seminaristen bezieht, stellt Director Kehr in Halberstadt folgende Vorschriften auf: Der Lehrseminarist hat sich für jede Unterrichtsstunde gewissenhaft vorzubereiten. Die Vorbereitung muss stets eine schriftliche sein. Die schriftliche Präparation ist wenigstens im ersten Vierteljahr ausführlich und in schulmäßiger Form zu bearbeiten; erst nach und nach kann sie unter Zustimmung des beaufsichtigenden Lehrers die Form einer ausführlichen Disposition annehmen. An den schwierigsten Stellen muss aber auch dann noch die ausführliche Bearbeitung eintreten. Die Aufsicht hierüber, sowie über den Unterricht wird von den Seminarlehrern geführt. Die schriftliche Präparation, welche in ein besonderes Präparationsheft eingetragen wird, muss immer eine ganze methodische Einheit umfassen. Ist eine neue Präparation anzufertigen, so hat der Lehrseminarist bei dem beaufsichtigenden Lehrer die Weisungen für das neue Pensum einzuholen, sodann die Präparation gemäß den erhaltenen Andeutungen nach den formalen Stufen mit Sorgfalt auszuarbeiten, und dieselbe hierauf zur Besprechung und Feststellung dem betreffenden Lehrer vorzulegen. Die Präparation hat während der Unterrichtsstunde zur Controle für den beaufsichtigenden Lehrer auf dem Schultische aufzuliegen. Auf dem freien Rande ist neben dem Texte die Unterrichtsstunde zu notieren, in welcher der nebenstehende Stoff verarbeitet wird. Die Präparationen für die Probelectionen sind jederzeit ausführlich zu halten und in ein besonderes, der Schule gehöriges Heft einzutragen. Sie müssen ebenfalls dem beaufsichtigenden Lehrer vorher vorgelegt werden. Die Hospitanten haben in ihrem Notizbuche gewissenhaft ihre Wahrnehmungen, Beobachtungen, kritischen Bemerkungen zu notieren, um auf Erfordern mündlichen oder schriftlichen Bericht über ihr Hospiz zu erstatten. Aus der Zahl der Lehrseminaristen wird für jede Seminarschulclasse, die nicht einem ständigen Lehrer übergeben ist, ein Classenlehrer ernannt. Der Classenlehrer hat auf das Wohl seiner Classe, auf den guten Stand derselben Bedacht zu nehmen, insbesondere auf ein gutes Betragen, auf Pünktlichkeit, Fleiß, Reinlichkeit, Ordnungsliebe der Schüler hinzuwirken, auf Sauberkeit und Ordnung im Lehrzimmer, im Schulschranke und Lehrertische zu achten und die in allen diesen Beziehungen zutage tretenden Mängel zu beseitigen, sowie sachgemäße Anträge in der Conferenz zu stellen. — Nach dem österreichischen Organisationsstatute für Lehrerbildungsanstalten kann das Amt des Classenlehrers den Seminaristen nicht selbständig übertragen werden, indem hiefür ebensoviele Übungsschullehrer bestellt sind, als es Classen gibt. Dagegen kann ein Seminarist längere Zeit in einer Classe unter Aufsicht des Classenlehrers lehren, auch können ihm als Praktikanten gewisse Functionen des Classenlehrers übertragen werden.

Literatur: Stoy, Pädag. Jahr- und Tagebuch, Jena 1858. — Ziller, Leipziger Seminarbuch im Jahrgang VI. des päd. Jahrbuchs. — Kehr, Praxis der Volksschule, 4. Aufl. 1870. — Schumann, Einrichtungs- u Lehrplan der Seminarschule zu Alfeld, Hannover 1875. — Organisationsstatut der Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen in Österreich. Wien 1878. — Einrichtungs- und Lehrplan der Übungsschulen des k. Seminars zu Stade. Stade 1877. — Volkmer, Ausführlicher Lehrplan der Seminarschule zu Habelschwerdt. Habelschwerdt 1880.

Seneca. Lucius Annäus Seneca, stoischer Philosoph und römischer Erziehungsschriftsteller wurde unter Augustus zu Anfang der christlichen Zeitrechnung zu Corduba (Cordova), einer römischen Colonialstadt im südlichen Spanien, geboren. Sein Vater, der berühmte Rhetor Marcus Annäus Seneca, ertheilte dem talentvollen Sohne eine sehr sorgfältige Erziehung, die ihn zum Redner heranbilden sollte. Er kam indessen

bald mit seinem Vater nach Rom, wo er im Umgange mit dem Stoiker Attalus und dem Kyniker Diogenes eine solche Neigung zur stoischen Philosophie fasste, dass er sich ihr vollkommen widmete. Sein Leben war vielbewegt; Messalina, die ihn des Umgangs mit Julia, der Bruderstochter des Kaisers Claudius beschuldigte, bewirkte es, dass er auf 8 Jahre nach Corsica in die Verbannung geschickt wurde. Von hier richtete er jenes tiefempfundene Trostschreiben an seine Mutter, das in jener Zeit des sittlichen Verfalls ein seltenes Zeugnis der Hochschätzung des weiblichen Geschlechtes ist. Die Zurückberufung aus der Verbannung brachte ihm erst Messalinas Sturz und Agrippinas Erhebung (48). Zugleich wurde er zum Erzieher des Thronerben Nero ernannt, als welcher er ihn in der Rhetorik und Philosophie unterrichtete. Doch war sein Leben am Hofe nicht vorwurfsfrei, man beschuldigte ihn des Strebens nach Reichthümern, einer zu großen Nachgiebigkeit gegen seinen unwürdigen Zögling; er ließ sich sogar vom Kaiser dazu gebrauchen, die Ermordung seiner Mutter öffentlich zu entschuldigen. Er wurde schließlich der Theilnahme an einer Verschwörung beschuldigt und von Nero zum Tode verurtheilt, wobei er sich aus besonderer Gnade die Todesart selbst wählen durfte. Er ließ sich die Ader öffnen und starb mit der eines stoischen Philosophen würdigen Ruhe im J. 65 n. Chr.

Aus der Lebensbeschreibung geht hervor, dass Seneca ein Mann war, der nicht bloß die Vorzüge, sondern auch die Laster seiner Zeit theilte. Eine der merkwürdigsten Geisteserscheinungen des Alterthums, vereinigt er Schwäche des Charakters, Eitelkeit und Genußsucht mit hinreißender Beredtsamkeit und einem vielseitig gebildeten Geiste. Was sein philosophisches System betrifft, so ist er als Eklektiker mit Cicero zu vergleichen. Allerdings war er mit besonderer Vorliebe dem Stoicismus zugethan, doch ist er auch in einzelnen Punkten der Lehre des Epikur und der Akademiker gefolgt. Senecas Philosophie ist noch edler als die der Stoiker; er preist die Philosophie, welche Verehrung der Gottheit und Liebe zur Menschheit lehrt und alle Menschen als Glieder eines von der Gottheit regierten Staates bezeichnet, in welchem die Tugend in ihren Erscheinungsformen als Gerechtigkeit, Frömmigkeit, Güte das leitende Motiv ist. In einer Zeit des Verfalls des Staates und der Sitten lehrt er den Weg zur Glückseligkeit, dem Ziele des Lebens und dem Antheile des Weisen. Dieser Weg ist eben die Philosophie, die den Geist gegen die unabwendbaren Stürme des Schicksals wappnet und der Seele eine Ruhe verleihen soll, die weder durch Freude noch durch Schmerz gestört wird. „Gewöhnen muss man sich an seine Lage und so wenig als möglich darüber klagen, was sie aber Annehmliches hat, ergreifen.“ Er polemisiert gegen die Stoiker, die sich in spitzfindige Untersuchungen auf dem Gebiete der Dialektik und Physik einlassen. Die Physik ist ihm nicht Sache der Speculation, sondern des Lebens; sie leitet den Geist

an, in der Natur Gott zu erkennen. Im Anschlusse an Platon hat Seneca seinen Geist über den pantheistischen Materialismus der Stoiker emporgehoben zur Gottheit, die ihm nicht, wie den Stoikern, das materielle Urwesen ist. Die Materie ist vielmehr blos die Erscheinungsform der Gottesidee, der mit der höchsten Weisheit und Zweckmäßigkeit gebildete Weltorganismus. Der menschliche Geist ist ein Ausfluss des göttlichen; darum ist auch der Mensch das vollkommenste Wesen der Erde, das ein besonderer Gegenstand der göttlichen Liebe und Fürsorge ist. Dieser monotheistische Zug im Religionssysteme Senecas hat ihn bei den christlichen Schriftstellern der ersten Jahrhunderte zum Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit gemacht. Das Fatum ist für ihn der göttliche Weltplan; es hebt die Freiheit des Menschen durchaus nicht auf, sondern sorgt nur dafür, dass jedes Wesen das ihm im Keime Verliehene zur Entwicklung bringe. Das Fatum ist nur insofern unveränderlich, als Gott nur das Vollkommenste wollen kann, nach welchem die Weltordnung für alle Zeiten eingerichtet wurde. Innerhalb dieser sittlichen Weltordnung ist der Wahlfreiheit des Menschen ein großer Spielraum gelassen. Die Philosophie ist es nun, die den Menschen zur Anerkennung des in ihm waltenden Gottesgesetzes leitet. Wer seinen Willen mit dem göttlichen in Einklang zu bringen weiß, der ist als wahrhaft weise zu bezeichnen. Diese oft geradezu christlichen Lehren lassen sich auch zum Theile in Senecas Psychologie verfolgen. Die Seele weilt im Körper wie in einem Gefängnisse, aus dem sie zu Gott zu fliehen sucht.

Diese ideale, mehr platonische als stoische Lebensauffassung zeigt sich auch in seinen Erziehungsansichten. Entsprechend der Auffassung, dass die Seele die Würde des Menschen und die Ähnlichkeit mit Gott begründet, achtet er entgegen der im Alterthum fast allgemein verbreiteten Ansicht nicht bloß den freien Mann, sondern auch den Sclaven. Er erkennt aber auch die Schwäche und Fehlerhaftigkeit der menschlichen Natur, die auf dem Wege der Erziehung möglichst vervollkommnet werden soll. Die Aufgabe des Lehrers und Erziehers ist eine höchst wichtige. Nicht blos der Staatsmann, sondern auch der Jugendbildner leistet dem Staate wichtige Dienste. In der Auswahl des Erziehers muss man vorsichtig sein. Als erste Tugend desselben fordert Seneca die Mäßigung. Er muss auf das Gemüth seines Zöglings möglichst sanft wirken und es durch Rathschläge und Vorstellungen zur Tugend hinführen; hilft dies nichts, dann soll er erst zur Strafe greifen, die mit ruhiger Überlegung, nicht unter Zornesausbrüchen über den Schüler verhängt werden soll. Der Erzieher hat ferner die Charakteranlage des Zöglings zu berücksichtigen und darnach die Behandlungsweise zu gestalten. „Freilich die Natur umzuwandeln, ist nicht wohl thunlich, und die Mischung der Säfte, womit man geboren wurde, lässt sich nicht ändern, aber durch weise Einsicht verbessern.“ Schwierig ist die Aufgabe der Erziehung; schwierig ist es, die widerstrebenden Neigungen des Jünglings mit Schwung und Berücksichtigung seiner eigenthümlichen Anlage zu leiten, ohne dem Geiste Zwang anzuthun. „Es wächst der Geist, wenn man ihn nicht einschränkt, — durch sclavische Behandlung wird er geschwächt.“ Die Erziehung soll die Mitte halten zwischen allzugroßer Nachgiebigkeit und Strenge; denn erstere erzeugt und nährt im Schüler Selbstvertrauen, Übermuth und Zorn. Man lasse den Schüler mit seinesgleichen wetteifern; so oft er siegt, mag er sich wohl fühlen, aber nicht brüsten. Man sehe ferner auf seine Umgangsgenossen; Schmeichler sind von ihm fern zu halten, weil sie der Jugend in allen ihren Schwächen rechtgeben. Dagegen übt das gute Beispiel neben der Lehre einen mächtigen Einfluss auf das jugendliche Gemüth aus. (Longum iter est per praecepta, breve et efficax per exempla.) So werden die uns von der Gottheit eingepflanzten Keime auf dem Wege einer sittlich-religiösen Bildung entwickelt zur Tugend, zur Geistesfreiheit. Der wahre Gewinn, welchen der Erzieher von seinem Wirken hat,

liegt in den Früchten desselben: fructus educationis ipsa educatio est (cons. ad Marciam 12).

Wie in der Erziehung, so muss auch beim *Unterrichte* die *sittliche Bildung* als Zweck hingestellt werden. Es müssen daher alle unnützen und zweckwidrigen Studien aus dem Unterrichte entfernt werden. „*Lass dich nicht zusehr zersplittern! Nirgend ist, wer überall ist.* Diejenigen irren sehr, welche dadurch ihre Bildung zu fördern meinen, dass sie möglichst viel lesen. Denn dadurch wird das Ziel umsomehr verfehlt, als die Menge der Bücher den Geist zerstreut. *Deshalb soll man sich gerade nur an die besten Schriftsteller halten* und aus denselben täglich irgend eine Lehre sich ausziehen. Das Studium von Schriftstellern muss den dreifachen Gesichtspunkt, — den des *Grammatikers*, des *Philologen* und des *Philosophen* festhalten, so dass man zuerst auf die Ähnlichkeit und Verschiedenheit der Formen und Begriffe achtet, dann die Notizen über Geschichte und Alterthum hervorhebt, endlich den tiefern Sinn des Gesagten zu ergründen und das Gelesene so in Anwendung zu bringen sucht, dass Geist und Herz sittlichen Gewinn daraus ziehen". — Seneca polemisiert also gegen die unnütze Vielwisserei, während er das Wissen der im Leben nothwendigen und nützlichen Dinge für nothwendig bezeichnet. (Non scholae, sed vitae est discendum.)

Eine besondere Bedeutung räumt Seneca den *Realstudien* ein, besonders der *Geometrie* und *Astronomie*. Das höchste Gut ist ihm ja das naturgemäße Leben, welches zur Seligkeit hinführt. Das Studium der Natur lässt uns das Walten der Gottheit erkennen und das geistige Leben nach der Ordnung der Natur einrichten.

Nicht jeder eignet sich indessen zur Betreibung dieser ernsten Wissenschaft. Besonders zornsüchtige und leidenschaftliche Menschen mögen sich von diesen schwierigen Studien fernhalten und sich mehr den angenehmen Wissenschaften und Künsten ergeben. Zu diesen weniger wichtigen Wissenschaftszweigen rechnet Seneca auch die *Geschichte*, der er nur deshalb einen Wert beilegt, weil sie durch allerhand Märchen erheitere. Die Lectüre der *Dichter* scheint ihm in der Erziehung insofern von einiger Wichtigkeit zu sein, als sie den Geist besänftige. Auch die *Musik* ist von ziemlicher Wichtigkeit, da sie der Seele sanfte Empfindungen einflöße. — Wie das Grüne kranke Augen erquickt, so erquickt die Beschäftigung mit diesen mehr angenehmen Wissenschaften das kranke Gemüth. — Daneben hält Seneca mäßige *Leibesübungen* für sehr dienlich.

Was den schriftlichen Nachlass Senecas betrifft, so besitzen wir unter seinem Namen theils prosaische, theils poetische Schriften. Erstere enthalten Briefe und Abhandlungen über Gegenstände der Philosophie, die letzteren sind Trauerspiele, deren Authenticität indessen mitunter sehr zweifelhaft ist.

Literatur: Die neuesten Ausgaben seiner philosophischen Werke von L. R. *Fickert* und Fr. *Haase*; die jüngste Ausgabe der unter Senecas Namen erhaltenen Tragödien haben wir von R. *Reiper* und G. *Richter* (Leipz. 1867). Eine Übersetzung der philosophischen Werke besorgte *Forbiger* (1867). — *Schulze*, L. Annaei Senecae Paedagogica. 1819. F. *Nuschler*, Seneca der Sittenlehrer nach dem Charakter seines Lebens und seiner Schriften. Zürich 1783. — *Böhm*, Seneca und sein Wert auch für unsere Zeit. Berlin 1856. — *Holzherr* Der Philosoph L. A. Seneca. Progr. des Lyceums zu Rastatt 1858 und 1859. — Über die Stellung Senecas zum Christenthum haben mit besonderer Vorliebe die Franzosen gehandelt, so Fleury und Aubertin.

Sinne. (Sinneswerkzeuge, Sinnesorgane) sind Vorrichtungen, welche den Zweck haben, Eindrücke der Außenwelt in der Form von Empfindungen der Seele zuzuführen. Sie bilden gleichsam die Außenwerke der Seele und werden in die *höheren*: Gesicht und Gehör, und die *niederen*: Geschmack, Geruch und Getast eingetheilt. Die Empfindungen eines jeden Sinnes sind ganz eigenartig und mit denen aller übrigen

völlig unvergleichbar. Diese Eigenschaft nennt man die specifische Energie der Sinne. Jeder Sinn führt gleichsam eine eigene, ihm eigenthümliche Sprache, in welcher er auf alle äußeren Reize, selbst auf die ihm nicht entsprechenden (unadäquaten), auf den Bau seines Organs nicht berechneten — antwortet. Das Gesicht übersetzt alle äußeren Eindrücke hartnäckig in die Sprache des Lichts, das Gehör in die Sprache des Schalls u. s. w. Dieselben Sonnenstrahlen, welche im Auge Licht erzeugen, bringen auf der Haut die Empfindung der Wärme hervor. Jeder Sinn hat seinen eigenthümlichen Antheil am geistigen Leben. Die chemischen Sinne stehen in enger Beziehung zu den leiblichen Vorgängen der Ernährung und Athmung; der Tastsinn und das Gesicht theilen sich in die Wahrnehmungen des räumlich Ausgedehnten, während die Welt der zeitlichen Veränderungen dem Gehöre anheim fällt. Der vornehmste Antheil an der Erschließung der Außenwelt gebührt unstreitig dem Gesichtssinne, auf welchen neun Zehntel aller Sinneswahrnehmungen fallen. Seine Eindrücke zeichnen sich durch Klarheit und Deutlichkeit vor allen übrigen so aus, dass die Sprache ihre Bilder für die Vollkommenheit der Erkenntnis geradezu diesem Sinne entlehnt (Idee, Einsicht, Evidenz, Anschaulichkeit) und die Wahrnehmungen der übrigen Sinne zum Zwecke wissenschaftlicher Vergleichbarkeit erst auf optische Wahrnehmungen zurückgeführt werden müssen, so z. B. die Temperaturen auf die Längen einer Quecksilbersäule, die Gewichtsverschiedenheit auf den Ausschlagwinkel der Wage u. s. f. Zu dem Gesichtssinn tritt der Tastsinn berichtigend hinzu. Während Gesichtswahrnehmungen nur zu Flächenbildern führen, die nicht selten auf „optische Täuschung" hinauslaufen, verschaffen wir uns mittelst der „Handgreiflichkeit" des Tastsinns die Überzeugung von der Körperlichkeit der Außendinge und von ihrer stofflichen Eigenthümlichkeit. Beide Sinne wirken aufs innigste zusammen, so dass der Tastsinn nur ein derberes Schauen auf die unmittelbare Nähe (Tasten des Blinden), der Gesichtssinn nur ein feineres Tasten in die Ferne darstellt. — Das Gehör leistet nur wenig für die Auffassung des im Raume Ausgedehnten, desto mehr jedoch für die Wahrnehmung des in die Zeit fallenden Geschehens und Werdens. Die lautlose Stille ist das Bild der Erstarrung und des Todes; alle Bewegung, alle Veränderung, alles Leben ist an die Schallerregung geknüpft. Allein nicht blos das äußere, sondern auch das innere Geschehen wird uns mittelst des Gehöres offenbar, und so wie der Klang aus dem Inneren kommt und von der materiellen Beschaffenheit des Schallerregers (Stroh, Holz, Eisen, Silber, gespannte Membran, Glockengut) abhängt, so erschließt er unserem Ohre die verborgenen Eigenthümlichkeiten der Dinge, die sich dem schauenden Auge und der tastenden Hand entziehen, und die uns in dem Anklingen der verschiedenen Naturlaute, in dem wundersamen Ausdrucke der Menschenstimme, vor allem aber in Sprache und Musik so eigenthümlich berühren.

Pflege der Sinne. Diese ist sehr wichtig, weil uns das gesammte Vorstellungsmaterial nur auf dem Wege der Sinne zukommt. Die Pflege der Sinne besteht darin, dass sie 1. in Übung erhalten, 2. dass sie nicht überreizt werden, 3. dass jeder Sinn in der ihm angemessenen (adäquaten) Weise und 4. dass derselbe möglichst vielseitig beschäftigt werde. Nicht zuviel und nicht zuwenig, nicht allzuvielerlei, aber auch nicht stets einerlei, nicht zunah und nicht zufern, nicht zu starke und nicht zu schwache Eindrücke, — dies dürften die Regeln sein für das Verhalten der Sinne gegen die ihnen zuzuführenden Objecte. Endlich ist auch eine besondere Schonung und Sorgfalt den einzelnen Sinnesorganen zuzuwenden. (Das nähere bei den einzelnen Sinnen.)

Literatur: Purkynje, Beobachtungen und Versuche zur Physiologie der Sinne. Prag 1823. — Dornblüth, Die Sinne des Menschen. Leipzig 1857. — Dastich, Über die neueren physiologisch-psychologischen Forschungen im Gebiete der menschlichen Sinne. Prag 1864. — Keßler, Über die Natur der Sinne. Jena und Leipzig 1805.

Sinnenübung. Gymnastik der Sinne. Die Übung der Sinne, wohl zu unterscheiden vom Anschauungsunterrichte, ist ein Grundfactor beim Erziehungswerke, da alle Bildung des Geistes und Herzens von der sinnlichen Anschauung ausgeht. Daher haben alle hervorragenden Pädagogen, wie Baco, Comenius, Locke, Rousseau, Basedow und die Philanthropisten, Pestalozzi und seine Schule — auf die Bildung der Sinne ein besonderes Gewicht gelegt. Doch gehen die Auffassungen über diesen so wichtigen Gegenstand ziemlich auseinander. Während die einen darunter methodische und systematische Übungen behufs Schärfung der Sinne verstehen, glauben die anderen auf ein besonderes Ausbilden der Sinne für geistige Empfänglichkeit ausgehen zu müssen, damit dieselben vorgezeigte Gegenstände klar und verständnisvoll anschauen lernen. Beide Ansichten stehen sich als Schärfung des Sinnesorgans und Ausbildung des Anschauungsvermögens gegenüber. Zu der ersteren neigt unter den älteren Schriftstellern vornehmlich Rousseau und nach seinem Vorgange Gutsmuths, welcher besonders die feine Ausbildung des Gesichts- und Gehörssinnes betont, während Rousseau die harmonische Ausbildung sämmtlicher Sinne, der niederen, wie der höheren durch fortgesetzte Übungen empfiehlt. Wie alle körperlichen Organe nur durch anhaltende Übung auf die Höhe ihrer Leistungsfähigkeit gebracht werden können, so auch die Sinne. Leider werden die niederen und schwächeren Sinne durch die ungleich erfolgreichere Leistungsfähigkeit der höheren und wichtigeren außer Übung gesetzt, so dass sie verkümmern. So insbesondere der Tastsinn gegen das Gesicht, der Geruch und Geschmack gegen die höheren Sinne. Welcher Potenzierung der Tastsinn fähig ist, beweisen die Blinden. Wir alle sind die Hälfte unseres Lebens blind, im Finstern ist der Blinde ein Sehender und Rousseau will lieber, „Emil habe seine Augen in den Fingerspitzen, als in dem Laden des Seifensieders". Deshalb empfiehlt er Spiele zur Nachtzeit, wobei Gehör und Getast durch die Unthätigkeit des Gesichtssinnes außerordentlich angespannt werden. Befindet man sich in der Nacht in einem Gebäude eingeschlossen, so klatsche man in die Hände; aus dem Widerhall wird man entnehmen, ob der Raum groß oder klein sei, ob man sich in der Nähe einer Wand oder in der Mitte befinde. Der Gesichtssinn wird geschärft durch das Abschätzen der Entfernungen und Größen, wobei man natürliche Einheiten, wie z. B. Schrittlänge, Mannesgröße, Haushöhe, Schussweite in Anwendung zu bringen hat. Es ist traurig, wenn ein Auge infolge mangelnder Übung nicht imstande ist, anzugeben, ob ein Zimmer drei oder fünf Meter hoch ist. Noch wichtiger ist die Übung des Auges in Bezug auf die Unterscheidung der Farben und Farbentöne; Mangel derselben hat Farbenblindheit (s. d.) zur traurigen Folge. Was soll man erst sagen über die Vernachlässigung der musikalischen Übung des Ohres in Bezug auf die Tonhöhe, welche dahin führt, dass dasselbe schließlich nicht unterscheiden kann, welcher von zwei Tönen der höhere ist, von Tonintervallen nicht zu reden. Wie wird die ästhetische Weltanschauung verkümmert, wenn durch Mangel an Übung der Sinne der Farbenunterschied für das stumpf gewordene Auge verblasst, wenn das Ohr, entwöhnt auf Tonintervalle zu achten, schließlich musikalisch taub wird, und somit auf einen der reinsten Genüsse des Menschenlebens, die Musik, verzichten muss! Mit Recht hat daher Fröbel die Übungen der Sinne schon in die Spiele des Kindergartens eingeflochten. — Schreber will solche Sinnesübungen auf Spaziergänge, die in den Lehrplan der Schule mit aufgenommen sein sollen, verlegt wissen, in richtiger Erkenntnis dessen, dass man gewöhnlich dort eine aufmerksame und schärfere Auffassung finden wird, wo Neues geboten wird. Für die Schule empfiehlt Schreber besondere Übungen zur Auffindung der Abstufungen und Übergänge der Farben. Unter dem Namen einer „Gymnastik der Sinne" haben neuere Pädagogen, insbesondere Delhez auf Grundlage des psychophysischen Ge-

setzes (s. d.) eigene, planmäßige Übungen in der Unterscheidung und Abschätzung aller jener sinnlichen Empfindungseindrücke einzuführen versucht, welche wie die Farbentöne, Größen und Entfernungen beim Gesicht; Schallstärken und Tonhöhen beim Gehör; Gewichte beim Tastsinn; ja selbst Sättigungsgrade schmeckbarer Flüssigkeiten (z. B. Zuckerlösungen) einer stufenweisen Steigerung fähig sind. Dieser Weg scheint der richtige zu sein für die eigentliche Schärfung der Sinne. Daſs diese letztere jedoch für die wahre Ausbildung des sinnlichen Anschauungsvermögens nicht ausreiche, und daſs man geübte Sinne nicht durch rein äußere Sinnenübungen erlangt, und daſs dabei auch der Verstand und die Einbildungskraft als Stützen hinzukommen müssen, ist klar. Daher ist in der Schule die Sinnenbildung mit dem Unterrichte zu verbinden. Die meisten Disciplinen, wie Formenlehre, Naturbeschreibung, Zeichenunterricht, geographischer Unterricht, dienen zur Schärfung des Auges und Übung des Anschauungsvermögens; gleichwie die meisten Empfindungen, Wahrnehmungen, Vorstellungen 2c. auf Bethätigungen desselben Sinnes beruhen. Neben diesem spielt der Gehörssinn die wichtigste Rolle in der menschlichen Entwickelung; dieser wird in der Schule durch das Sprechen und den Gesang gefördert. Von geringerer Wichtigkeit für die geistige Entwickelung sind der Geschmacks- und Geruchssinn, die natürlich mit dem Unterrichte in keine besondere Verbindung treten.

Literatur: Schreber, Die planmäßige Schärfung der Sinnesorgane. Leipzig 1859. — Grube, Studien und Kritiken Leipzig. — Waitz, Allgemeine Pädagogik. S. 72—144. Braunschweig. — Schlotterbeck, Sinnenbildung. S. 64 ff. Glogau 1860. — Gutsmuths, Turnbuch für die Söhne des Vaterlands. 1817. — Fresenius, Programm der höheren Bürgerschule in Frankfurt a. M. 1861. Über die Pflege des Raumsinnes. — Delhez, Gymnastik der Sinne.

Sinnliche Gefühle. Zu diesen gehört zuvörderst die Lust und Unlust, die schon die einzelne Farbe und der einzelne Ton in uns weckt, abgesehen von dem ästhetischen, daher auch höheren Gefühle, welches sich an die Harmonie der Farben und Töne knüpft. Die Lustgefühle des Gesichtssinnes machen sich als Lichtfreude und Farbenfreude geltend, während die Finsternis und die Unfarbe, worunter man alle matten, nicht gesättigten, verschwommenen Farbeneindrücke versteht, mit Unlustgefühlen verknüpft sind. Die mäßige Tageshelle, der milde Vollmondschein, die sanften Lichter des Himmels, aber auch die Freudenfeuer auf den Bergen (Johannisfeuer), der Glanz der Illuminationen und die Pracht der Feuerwerke wecken die Lichtfreude des Menschen, während das Dunkel der Nacht und des Kerkers traurig auf der Seele desselben lastet. — Von der allgemeinen Farbenfreude ist zu unterscheiden der specifische Eindruck, den einzelne gesättigte Farben auf unser Gemüth üben und den Goethe in seiner Farbenlehre treffend gewürdigt hat. Dieser Eindruck ist in physikalischer Hinsicht abhängig von der Wellenlänge und Intensität des in ihm vorherrschenden homogenen Lichtes — in physiologischer Beziehung von der individuellen und momentanen Stimmung des Sehnerven, und von dem Verhältnis dieser Stimmung zu dem quantitativen und qualitativen Lichtreize — in psychologischer Beziehung von den zahllosen dunklen Nebenvorstellungen, die sich erfahrungsgemäß mit einzelnen Farben associiert haben. Die klare, heitere, muntere, sanftreizende Eigenschaft, die man dem Gelb zuschreibt, steht mit dessen mittlerer Wellenlänge und höchster Lichtstärke in offenbarem Zusammenhange. Die besondere Energie und Reizbarkeit, die man dem Roth zuschreibt und die selbst auf den Truthahn wirkt, entspricht dem dieser Farbe zukommenden Maximum der Wellenlänge, abgesehen davon, daß Roth die Farbe des Feuers und des Blutes ist. Blau, am entgegengesetzten Ende des Spectrums stehend, zeichnet sich durch die entgegengesetzten Eigenschaften aus. — Ähnlich wie die Farbe, wirkt auch der Ton auf unser Gemüth. Der Licht- und Farbenfreude ist die Laut- und Klangfreude analog. Die Stille

wirkt wie die Finsternis deprimierend, schon deshalb, weil sie den Vorstellungsverlauf verlangsamt; volle, reine, gezogene Klänge wirken wie gesättigte Farben. Was die Specialwirkung der Klänge betrifft, so scheinen die hohen Töne mit den hellen Farben, die tiefen Töne mit den dunklen Farben in Analogie zu stehen. Wie unbeschreiblich eigen die Wirkung des Klanges auf unser Gemüth ist, beweist der Eindruck, den die Menschenstimme schon durch ein bloßes Intonieren abgesehen von sonstigen ästhetischen und seelischen Beziehungen, unter Umständen auf uns auszuüben imstande ist. — In Bezug auf die subjective Wirkung der Farben ist Goethes Farbenlehre noch immer nicht veraltet. Um diese Wirkung an sich zu erproben, muss man nach Goethe das Auge ganz mit einer Farbe umgeben, sich in einem einfarbigen Zimmer aufhalten, oder durch ein gefärbtes Glas schauen. Dann identificiert man sich ganz mit dieser Farbe; Auge und Geist werden dadurch unisono gestimmt. Auf Goethes Farbenscala gibt es eine Plus- und Minusseite. Die positiven Farben Gelb, Rothgelb [Orange] und Gelbroth [Zinnober] stimmen regsam, lebhaft, strebend; die negativen: Blau, Rothblau [Violett] und Blauroth [Carmin, Purpur] stimmen ruhig, weich, sehnend. In der Mitte steht das indifferente Grün. — Auch die niederen Sinne können neben den ihnen eigenthümlichen Empfindungen, mit denen man sie übrigens nicht verwechseln darf, Gefühle veranlassen. Die betonten Empfindungen der niederen Sinne, so wie die Körperempfindungen reflectieren sich in unserem Bewusstsein als dunkle sinnliche Gefühle. Die Tafelfreuden des Gourmand beruhen nicht allein auf Geschmacksempfindungen, sondern auch auf Gefühlen, die dem sinnlichen Eindrucke zuvoreilen, ihn begleiten und ihm nachfolgen. Die Schwankungen der Vitalempfindungen haben auf unsere Gefühlsstimmung einen sehr starken Einfluss.

Sitte ist sittliche Gewohnheit, d. h. der Inbegriff der in einem gewissen Menschenkreise durch allgemeine Anerkennung und Übung zur Geltung gebrachten Verhaltungsregeln für die verschiedenen Vorfälle des praktischen Lebens. Die Sitte bezieht sich demnach nur auf Vorkommnisse, die häufig wiederkehren, und sich von jenen eigenartigen, individuellen Vorfällen unterscheiden, für welche es in der Vorgeschichte des einzelnen, sowie in dem Verhalten der Mitmenschen kein Vorbild gibt und welche deshalb die selbsteigene Überlegung und Entschließung desselben herausfordern. Beobachtung bestehender Sitten ist Sittsamkeit, Selbstbestimmung infolge freier, sittlicher Ueberlegung ist Sittlichkeit. Die Sitte überhebt den Menschen der unter Umständen so schwierigen sittlichen Überlegung und Selbstbestimmung und zeigt ihm den geebneten Pfad, den er ruhigen Gewissens wandeln kann; die Sittlichkeit ist nur der Compass, der dem auf offener See des Lebens steuernden die Fahrrichtung anzeigt. Die Sitte ist da, bevor noch der einzelne zum Handeln kommt; die Sittlichkeit ist etwas, was er erst schaffen soll durch Anwendung der ewigen, unverrückbaren Maßstäbe des Sittengesetzes auf die wechselvollen Verhältnisse des praktischen Lebens. Diese Anwendung setzt nicht bloß Gewissenhaftigkeit, sondern auch Klugheit voraus, um das „Rechte“ zu treffen, welches der auf Pfaden der Sittsamkeit wandelnde Mensch ohne Kampf, ohne Umsicht, ohne Überlegung unbewusst trifft. Je einfacher die Lebensverhältnisse liegen, je mehr das gewohnheitsmäßige Element in ihnen vorwiegt, desto mehr wird das Handeln des tugendhaften Menschen durch die Gebote der Sitte geregelt, desto leichter gestaltet sich auch die Lebensaufgabe desselben. So ist beispielsweise die Erziehung des im Hause heranwachsenden Kindes fast ausschließlich auf Sittsamkeit gerichtet und auch die Schule mit ihrer ruhigen Lebensordnung hat ihr Bereich der Sitte, welchem das folgsame Schulkind willig sich hingibt. Wo die Verhältnisse, unter denen das Kind heranwächst, allzustark wechseln, wie z. B. bei Eltern, die häufig von einem Orte nach dem anderen übersiedeln, oder gar

auf Reisen ihren Beruf erfüllen, dort wird die Erziehung eine ungemein schwierige sein. Die Erziehung zur Sittsamkeit ist ebendeshalb bei dem in einem engeren und stilleren häuslichen Kreise heranwachsenden Mädchen leichter, als bei dem in die Welt hinausstürmenden Knaben. Aus demselben Grunde ist auch Sittsamkeit und Sittlichkeit auf dem Lande leichter anzutreffen, als in der Großstadt, wo die Verhältnisse viel verwickelter und veränderlicher sind.

Das ruhige Gleichmaß der Sitte fördert mächtig die Charakterbildung. Gesellschaftliche Einrichtungen und Staatsgesetze, Herkommen und Umgangsformen, religiöse Übungen und nationale Feste übernehmen das Amt, die Willensentschließungen des einzelnen zu appercipieren und ihm die Charakterbildung zu erleichtern. Ja noch mehr; die herrschende Volkssitte kann geradezu als „Volkscharakter“ aufgefasst werden, an welchem der einzelne, wie an dem allgemeinen Bewusstsein der Gesellschaft überhaupt, nach Maßgabe seiner individuellen Eigenart und seiner socialen Stellung theilnimmt. Geschichtliche Ereignisse, die den politischen Zustand alterieren, frivole Aufklärung, die an dem Herkommen rüttelt, überhaupt alle Momente, welche die Volkssitte antasten, greifen auch den Volkscharakter an und erzeugen nicht selten einen Zustand der Auflösung aller socialen Gestaltungen, aus welchem allgemach neue sociale Charakterformen herauskrystallisieren. In solchen Übergangsstadien gesellschaftlicher Auflösung und Zersetzung wird es aber auch dem einzelnen sehr schwer, zur Charakterbildung zu gelangen, weil er sich an keine bestehende Volkssitte anlehnen kann, und gerade solche Übergangszeiten sind es daher, in denen sich flache, feige und feile Charakterlosigkeit mit allen sie begleitenden Formen socialer Entartung bis zum Verbrechen, Wahnsinn und Selbstmord hinauf breit macht.

Die Erziehung hat daher vor allem für ein Bereich der Sitte zu sorgen, welches das Kind in seine ruhige Atmosphäre aufnimmt, und in welchem das von allen Seiten massenhaft und stetig fortwirkende Beispiel des ganzen Erziehungskreises mit all seinen Einrichtungen und Veranstaltungen das wichtigste Erziehungsmittel bleibt. Durch Erziehung zur Sittsamkeit wird dem Zöglinge der Anschluss an den socialen Charakter der Familie, des Ortes, des Volkes ermöglicht und erleichtert. Allerdings wird der aus diesem Anschlusse an die bestehende Sitte hervorgehende individuelle Charakter um nichts besser oder schlechter sein, als der Geist, welcher die sociale Sitte beseelt. Daraus geht für den Erzieher eben die Pflicht hervor, sich mit seinem Zöglinge der herrschenden Sitte keineswegs blind anzuschließen, sondern dieselbe vielmehr in Bezug auf ihren sittlichen Gehalt zu prüfen.

Wir unterscheiden vor allem die nationale Sitte, durch welche sich das Gemüth des Volkes dort, wo es von der Berufsarbeit aufathmet, vor allem also an Sonn- und Feiertagen Luft macht, und durch welche es die wichtigsten Momente des Lebens: Geburt, Hochzeit, Tod, dann die Haupterscheinungen des bürgerlichen und natürlichen Jahres, den Jahreswechsel, die Maienlust, den Erntesegen u. s. w. feiert. Bei den meisten dieser festlichen Momente tritt die kirchliche Weihe hinzu, so dass sich die Gebräuche der Volkssitte gern mit Momenten des Kirchenjahres verbinden, wie unter anderem der Weihnachtsbaum und das Osterei beweist. Falsche Aufklärung liebt es, auf diese Kundgebungen des nationalen Geistes, zu denen auch das Volkslied und die Volkssage gehört, geringschätzend herabzusehen; der Erzieher wird die ethischen und gemüthlichen Momente, welche in ihnen liegen, herausgreifen, um sie als Stützen für die Charakterbildung des Zöglings zu verwerten, und nur dasjenige abwehren, worin sich plumpe Roheit und finsterer Volksaberglaube ausdrückt, wie es z. B. bei Kirchweihen und Hahnenkämpfen, bei den Gebräuchen des Wetterläutens, Hexenverbrennens u. dgl. der Fall ist. Ein Vergleich dieser volksthümlichen Sitten, von denen sich der vornehmere und intelligentere

Theil der Nation spröde zurückzieht, mit den durchgeisteten olympischen und isthmischen Spielen des alten Griechenland, an denen sich die Elite der Nation zusammenfand, belehrt uns, wie sehr der Volksgeist in unseren Tagen an Intensität verloren hat, und wie gering die Hilfe ist, die von dieser Seite der Erziehung zukommt.

Dagegen hat in unserer Zeit, wo der einzelne nicht mehr in dem Staatsbegriffe aufgeht, wie im Alterthum, die Familiensitte an Intensität entschieden zugenommen. Sie prägt sich darin aus, dass gewisse Momente des Familienlebens, die überall vorhanden sind, wo ein Familienleben überhaupt besteht, in bestimmter Weise fixiert werden und darum allen Gliedern des Hauses als Norm gelten, dass also z. B. das Frühstück, das Mittag- und Abendbrod jeden Tag zur bestimmten Stunde gemeinsam eingenommen, dass das Haus zu bestimmter Zeit geschlossen wird, dass für jedes Glied der Familie die Zeit des Aufstehens und des Zu-Bettegehens bestimmt ist, dass Vater und Mutter nach des Tages Arbeit regelmäßig die Kinder alle um sich haben, dass dann vorgelesen, musiciert oder irgend etwas von den „um des Lichts gesell'ge Flamme" Versammelten im Scherz oder Ernst getrieben wird. (Palmer in Schmids Encyklopädie). Hierher gehört überhaupt die gesammte Hausordnung mit ihrer feststehenden Zeiteintheilung, Hausandacht und Tischgebet, die Geburtstags- und Familienfeste mit ihren gegenseitigen Aufmerksamkeiten und Bescherungen, Besuchen u. dgl. Alles dies gibt dem kindlichen Gemüthe schon von Anfang an ein festes Gepräge, welches das ganze Leben hindurch fortwirkt und welches eben der Familienerziehung ihre imponierende Wichtigkeit sichert*).

Nicht minder wichtig ist in unserer, den Menschenverkehr so sehr begünstigenden Zeit die gesellige Sitte, d. h. der Anschluss an die Umgangsformen, der sich als Wohlanständigkeit und Höflichkeit des Benehmens kennzeichnet. Der Anstand ist die auf das Aeußere des Menschen sich beziehende, durch die Rücksicht auf andere gebotene Sitte; das Niederhalten des Unmittelbaren, des Rohen, des Egoistischen in unserer Natur durch gesellschaftliche Rücksichten. Weil er sich an den sinnlichen Äußerungen genügen lässt, ohne das Wollen in seiner Wurzel zu fassen, ist er zunächst mehr ästhetischer als ethischer Natur, wie wir denn in der That häufig auf Menschen stoßen, die ohne tieferen sittlichen Gehalt durch bloßen Salonschliff und feine Manieren in der Gesellschaft eine Rolle spielen. Andererseits liegt aber in der Befolgung geselliger Sitte dennoch ein ethisches Moment und zwar eben in der Rücksicht auf andere, wodurch die Tugenden des Wohlwollens, der Bescheidenheit, Sanftmuth u. s. w. nahe gelegt werden. Der Anstand ist ein natürlicher und ein conventioneller. Der erstere besteht in der Niederhaltung unserer sinnlichen Natur durch die geistige, und äußert sich zunächst negativ in der Verhüllung alles dessen, was als Merkmal unserer Abhängigkeit von der Materie gelten kann; seine Wirkung ist die Niederhaltung der Affecte (Aufwallung des Zornes) und die geschlechtliche Scham. Der conventionelle Anstand bezieht sich auf die positive Beobachtung jener Anstandsregeln, welche die gesellige Sitte erheischt, und als deren Ausfluss die Höflichkeit anzusehen ist. Wohlanständigkeit und Höflichkeit haben den Zweck, den Umgang unter Menschen zu erleichtern und dem Wohlwollen goldene Brücken zu bauen. Sind auch diese Formen oft lückenhaft und hohl, so darf sie die Erziehung doch nicht vernachlässigen;

---

*) Flashar weist darauf hin, „dass sich das Leben des Volkes im Hause reflectieren müsse, dass dieser Reflex des Allgemeinen und Nationalen innerhalb der Familie eben die Sitte sei und dass es nur die tiefen, das innerste Leben der Nation, ihre Beziehung zur Natur und ihre historische Entwicklung darstellenden Züge sind, welche in solcher Weise zur Sitte sich individualisieren. Einrichtung, Hausrath, Kleidung, religiöse Gewohnheiten, Feste 2c. sind solche Reflexe des Allgemeinen, die eben darum, weil sie aus dem Wesen und der Geschichte des Volkes entstanden, eine gewisse Zähigkeit und conservative Tendenz in sich tragen."

nur muss der Jüngling gewarnt werden, sich in Umgangsformen hineinzuzwängen, die seinem Alter oder seiner Individualität nicht zusagen, und für deren Sinn und Gehalt ihm jedes Verständnis mangelt. Je mehr diese Umgangs- und Höflichkeitsformen mit ihren „gehorsamen Dienern“ und ihrer Unterthänigkeit „zu einer allseitig bequemen, aber gänzlich entwerteten Münze gemacht werden, mit der man sich selbst ohne Unterschied an den Würdigen und Unwürdigen wegwirft“ (Waitz): desto mehr muss die Einfachheit und Ungezwungenheit des Benehmens als natürlicher Ausdruck des Wohlwollens und der Achtung der fremden Individualität dem Jüngling empfohlen und durch die eigene Haltung der Erzieher vor Augen gestellt werden.

Dem Bereiche der Sitte gehört auch die Kleidung an; doch hat hier wenigstens in den gebildeteren Schichten die historisch gewordene Sitte der Nationaltracht dem wechselnden Geschmack der Mode die Herrschaft abgetreten. „Die Mode ist die entartete Schwester der Sitte.“ „Ihre Geistlosigkeit offenbart sich in der Verachtung des Alten, bloß weil es alt ist, in der Bewunderung alles Neuen, bloß weil es neu ist“ (Flashar). Ihre Herrschaft ist leider so groß geworden, dass sich ihr niemand entziehen kann. Die Erziehung wird derselben Rechnung tragen müssen, ohne jedoch alle ihre Affensprünge mitmachen zu wollen.

Literatur: Knigge, Über den Umgang mit Menschen. — Campe, Sittenbuch für Kinder. — Dolz, Anstandslehre für die Jugend. Vgl. Riehl, Familie, und desselben: Bürgerliche Gesellschaft.

Socialpsychologie. Volkspädagogik. Socialpädagogik. Der Mensch ist vorzugsweise ein geselliges Wesen (ζῶον πολιτικόν). Um ihn kennen zu lernen, müssen wir ihn in der Gesellschaft aufsuchen. Im Naturzustande ist er das ohnmächtigste, unbehilflichste, bedauernswürdigste aller Geschöpfe, ohne die geringste Spur jener Eigenschaften, die ihn zum Herrn der Schöpfung machen. Alle diese Eigenschaften, Vernunft, Sprache, Intelligenz — sie kommen nur dem gesellschaftlichen, nicht auch dem Naturmenschen zu; sie sind das allmählich hervortretende Resultat eines Processes, welcher die Lebensdauer des einzelnen überdauert, dessen Träger also nicht der kurzlebige einzelne Mensch, sondern nur die unsterbliche Gesellschaft sein kann. Bei dem Thiere wiederholt jedes Individuum in ewig monotoner Weise denselben Entwickelungsprocess; nur der Mensch hat eine Geschichte, die in gerader Linie fortläuft, ohne von dem Geborenwerden und Sterben der einzelnen abhängig zu sein. Die Gesellschaft ist es, die dem Menschen im Verlaufe von wenigen Jahren einen Schatz von Kenntnissen und Ideen durch Sprache und Unterricht beibringt, an dessen Zustandebringen viele Generationen gearbeitet haben, kurz, die sein individuelles Bewusstsein durch den unerschöpflichen Reichthum des in ihr lebenden gesellschaftlichen Bewusstseins immer mehr zu erweitern bestrebt ist. — Das gesellschaftliche Bewusstsein bildet sich überall dort, wo es in einer Mehrheit physischer Persönlichkeiten einen gemeinsamen Kreis von Vorstellungen und ein System von Veranstaltungen gibt, durch welche die Vorstellungen der einen Persönlichkeit mit jenen der übrigen Persönlichkeiten in Wechselwirkung zu treten imstande sind. Der einzelne Mensch berührt sich mit der Gesellschaft allerdings nur in einem verhältnismäßig engen Umkreise von Beziehungen. Die Familie, in der er aufwächst, ist nur ein winziger Bruchtheil der Gesellschaft, die Zahl der Menschen, mit denen er durch Umgang zusammenkommt, ist nicht groß, die Stadt, in welcher er sich aufhält, nur ein schwaches Miniaturbild des Ganzen. Dessenungeachtet befindet er sich in einer beständigen, mittelbaren Berührung mit dem Gesammtkörper der Gesellschaft. Die wenigen Beziehungen, in denen er zu seiner unmittelbaren Umgebung steht, reichen vollkommen aus, ihn in einem beständigen Rap-

porte, in einer fortwährenden geistigen Fühlung mit allen, auch den entferntesten Gliedern der Gesellschaft zu erhalten. Er fühlt, dass er nicht im reinen Naturzustande lebt, sondern unter Menschen wohnt, von denen er Einwirkungen empfängt und auf welche er selbst zurückwirkt. Er beobachtet andere und fühlt sich von ihnen beobachtet. Die Familie, der er angehört, hat sich bemüht, ihm mit den Tönen der Muttersprache einen Fonds von Vorstellungen zugänglich zu machen, an deren Formulierung Jahrtausende der geschichtlichen Vergangenheit gearbeitet haben; sie ließ es sich angelegen sein, ihn im Geiste der Sitte und herrschenden Zucht zu erziehen und im Glauben seiner Väter zu erhalten; seine Lehrer beeilen sich, ihm jene Gesinnungen und Grundsätze beizubringen, welche in der Gesellschaft die herrschenden sind. So nimmt er in sein individuelles Bewusstsein eine Menge von Vorstellungen, Überzeugungen und Grundsätzen auf, welche er in selbstgefälligem Stolze für „die seinigen" hält, welche aber eigentlich nur Vorstellungen, Überzeugungen und Grundsätze der Gesellschaft sind. Auf diese Art bildet sich in der Gesellschaft, schwebend gleichsam über den Köpfen der vielen Gesellschaftsmitglieder, ein gemeinschaftliches (geselliges, sociales) Bewusstsein dadurch, dass die Seelenzustände dieser Mitglieder durch das System der physischen und geistigen Communicationsmittel in allseitigen Rapport, und damit in dasjenige Verhältnis zu einander treten, welches zwischen den Vorstellungen eines und desselben vorstellenden Wesens besteht. Die Wechselwirkung der Vorstellungen, welche den Inhalt des individuellen Seelenlebens ausmacht, erstreckt sich dadurch auf jenen erweiterten Kreis von Seelenzuständen, welche innerhalb des gesellschaftlichen Verbandes unter den vielen Gesellschaftsmitgliedern vertheilt sind und durch die Hilfsmittel der socialen Organisation im beständigen Rapporte erhalten werden. Denn die einzelnen Individuen sind nicht bloße passive Conductoren jener Zustände, sie sind es vielmehr, welche dieses Bewusstsein schaffen und von einer Phase seiner Entwickelung zu anderen fortführen. Das gesellschaftliche Bewusstsein umfasst also diejenigen Seelenzustände, welche den Gesellschaftsmitgliedern infolge ihres Wechselverkehrs gemeinschaftlich sind. Alle Vorstellungen, Gefühle und Strebungen, welche nicht innerhalb des individuellen Bewusstseins eingeschlossen bleiben, sondern durch die Hilfsmittel der socialen Organisation zur Fortwirkung von Individuum zu Individuum gelangen, gehören hierher. Das Subject oder der Träger des socialen Bewusstseins ist die Gesellschaft selbst, d. h. der Inbegriff ihrer Mitglieder, insofern diese an dem Kreise der gemeinsamen Vorstellungen theilnehmen. Diese Theilnahme ist allerdings bei verschiedenen Individuen eine dem Grade und der Art nach verschiedene, und zwar wird sich diese Verschiedenheit auf zweifache Weise geltend machen: einmal dadurch, dass verschiedene Individuen das gemeinschaftliche Bewusstsein überhaupt bis zu einem verschiedenen Grade von Extensität und Intensität in sich aufnehmen, indem sie gewissermaßen auf verschiedenen Höhepunkten dieses Bewusstseins stehen, — und dann auch dadurch, dass sie zunächst gewisse eigenthümliche Partien dieses Bewusstseins in sich aufnehmen, in dasselbe gewissermaßen an verschiedenen Punkten seiner Ausdehnung eintreten. So berührt sich der Kaufmann mit dem socialen Bewusstsein zunächst im Punkte des Profits, der Soldat im Punkte der Standesehre, der Gelehrte im Punkte der Aufklärung, der Lastträger im Punkte der Arbeit, der Müßiggänger im Punkte des Genusses. Alle diese Persönlichkeiten, so verschieden auch ihre Standpunkte in der Gesellschaft sind, berühren sich doch in einem Kreise gemeinsamer Vorstellungen, indem sie alle Kinder ihrer Zeit, Geschöpfe derselben socialen Einrichtungen sind, unter demselben Gesetze leben und von denselben Zeitereignissen beeinflußt werden. So ist das sociale Bewusstsein eigentlich eine wissenschaftliche Fiction oder, besser gesagt, ein Ideal, welchem die Gesellschaft immer näher kommt, je weiter ihre Organisation fortschreitet. Je vollkommener diese Organisation ist, d. h. je rascher und allseitiger die physischen und psychischen Com-

municationsmittel den Wechselverkehr der Personen innerhalb der Gesellschaft vermitteln, desto mehr muſs sich die Voraussetzung der Socialpsychologie bewahrheiten, welche Herbart in die folgenden Worte eingekleidet hat: „In dem Ganzen jeder Gesellschaft verhalten sich die einzelnen Personen fast so, wie die Vorstellungen in der Seele des einzelnen, wenn die geselligen Verknüpfungen eng genug sind, um den gegenseitigen Einfluſs vollständig zu vermitteln." Der Buchdruck und der Dampf sind die beiden mächtigen Vehikel, welche die moderne Gesellschaft zu dem gemacht haben, was sie ist; jener als das wichtigste Communicationsmittel der Sprache, dieser als der gröſste Förderer des äuſseren Menschen- und Güterverkehrs. Von da ab datiert erst die Ausbreitung des socialen Bewuſstseins über den ganzen Umfang der Gesellschaft, die Allgemeinheit der Bildung. Während in der alten und mittleren Zeit nur einzelne Persönlichkeiten es waren, die man als Träger des socialen Bewuſstseins ansehen konnte und welche deshalb über die Köpfe ihrer Zeitgenossen titanenhaft hervorragten: sind es heutzutage die Massen des Volkes selbst, die sich zu Trägern des gesellschaftlichen Bewuſstseins machen, indem sie den ganzen Schatz von Vorstellungen, auf denen dasselbe ruht, in sich aufnehmen.

Die Bildung eines gemeinsamen oder geselligen Lebens beginnt sofort, sobald mehrere Personen in Wechselwirkung treten, einander gleichsam auf einem gemeinschaftlichen Boden begegnen. Dieser gemeinsame Boden ist für Familiengenossen das Haus, für Landsleute die Heimat, für Nationalitätsgenossen das ethnographische Gebiet ihrer Sprache, für Menschen überhaupt die Erde. Das physische Gebiet, auf welchem die Wechselwirkung stattfindet, sammt allen sinnlichen Eigenthümlichkeiten, durch welche sie sich äuſserlich ausdrückt (Sprache, Tracht, Gebräuche, Ceremonien), bildet das Analogon zu dem physischen Leib, welcher die Grundlage der Ichvorstellung bildete, und macht gleichsam den gesellschaftlichen Leib aus. Hierzu kommt dann ein Kreis rein geistiger Interessen, welche den Gesellschaftsgliedern mehr oder weniger gemeinschaftlich sind, und zur Bildung eines geselligen „**Wir**" im Gegensatze zu dem persönlichen, egoistischen „**Ich**" Anlaſs geben. Das lebhafteste „Wir" finden wir in der Familie, die nur wenige Mitglieder umfaſst, diese aber in der engsten Wechselseitigkeit zusammenhält. Allein der Umkreis der Familie, der dem Weibe eine ganze Welt ist, wird mit der Zeit zu klein, um das ganze Streben des Mannes auszufüllen. Er versucht an ein gröſseres Ganze: Staat, Kirche, Nation sich anzuschlieſsen, — für dasselbe zu denken, zu fühlen und zu wirken, dadurch tritt er hinaus in einen erweiterten Kreis von Meinungs-, Schicksals-, Partei- und Gesinnungsgenossen, welche sämmtlich durch ein gemeinschaftliches Wir in einer höheren moralischen Person vereinigt sind. „Wir Deutsche" — „Wir Slaven" — „Wir Österreicher" — „Wir Katholiken" — wer also spricht und denkt, identificiert sich mit einem gröſseren Ganzen. Die Schicksale der Nation sind alsdann auch seine Schicksale; ihre Groſsthaten, ihre Geschichte, ihre Zukunft eignet er sich an. In den monumentalen Bauten, die das nationale Bewuſstsein erschuf, in den Kirchen, Theatern, Industriehallen, Parlamentshäusern wandelt er wie in einem Familienerbe. Noch mehr wird dieses nationale Selbstbewuſstsein gehoben, wenn es sich auf die Kenntnis und das Studium einer reichen nationalen Literatur stützt.

Die Thatsachen des socialen oder öffentlichen Bewuſstseins ändern die Verhältnisse der Erziehung wesentlich. Das Geistesleben jedes einzelnen, daher auch des Zöglings entwickelt sich unter jenem mächtigen Drucke des geselligen Bewuſstseins, von dem es einen Theil bildet und von dem es sich nicht losreiſsen kann. Wenn Erziehung und Unterricht den Hebel ansetzen wollen, um das Bewuſstsein des Zöglings zu packen, finden sie, daſs dasselbe bereits von einem mächtigen Bildungsstrome getragen wird, der

eben von der Gesellschaft ausgeht. Mit dieser Macht muss der Erzieher pactieren. Er richtet wenig oder gar nichts aus, wenn er sich im Widerspruche mit der von ihr ausgehenden Geistesströmung befindet. Hier hilft keine Isolierung. Die socialpsychologischen Einflüsse dringen sozusagen zu allen Poren in das Bewusstsein des Zöglings. Daher stellt die Pädagogik unter ihren Grundsätzen auch jenen der Culturgemäßheit (s. d.) auf, indem sie von der Ansicht ausgeht, dass der einzelne nur in der Gesellschaft und für dieselbe erzogen werden kann. Allein die philosophische Erfassung des Erziehungsproblems sieht sich veranlasst, noch einen Schritt weiter zu gehen. Indem sie den Abstand wahrnimmt, in welchem sich die jeweilige gesellschaftliche Phase von dem sittlichen Culturideale noch befindet, versucht sie es, ihre Hebel nicht bei dem einzelnen, sondern bei der Gesammtheit anzusetzen, die Erziehung des Volkes inangriff zu nehmen. Diese höhere Aufgabe fällt der Socialpädagogik zu, welcher sich zu allen Zeiten die hervorragenden Geister der Menschheit, Propheten und Apostel, Dichter und Denker, Gesetzgeber und Staatsmänner gewidmet haben. Als Wissenschaft stützt sie sich auf die Socialpsychologie, welche jedoch gegenwärtig in den ersten, allerdings vielversprechenden Anfängen begriffen ist.

Literatur: Zeitschrift für Völkerpsychologie von Lazarus und Steinthal. Berlin. — H. C. Carey, Lehrbuch der Volkswirtschaft und Socialwissenschaft. Wien. — Dr. G. A. Lindner, Ideen zur Psychologie der Gesellschaft. Wien. — Dr. Schäffle, Bau und Leben des socialen Körpers. Tübingnn. — P. von Lilienfeld, Sociale Gesetze. Mitau. — H. Spencer, Principien der Sociologie. Stuttgart.

Sokrates. Sokratische Methode. Sokrates, der große griechische Weltweise und der hervorragendste Sittenlehrer des Alterthums, Begründer der nach ihm benannten „sokratischen Lehrmethode", wurde 469 v. Chr. zu Athen geboren. Als seine Eltern werden der Bildhauer Sophroniskos und die Hebamme Phänarete genannt. Frühzeitig kündete sich das außergewöhnliche Talent und die hohe Bestimmung des Knaben an. Von dem Augenblicke an, so bezeugt er später selbst, wo er angefangen, die Sprache der anderen Menschen zu verstehen, habe er nie aufgehört, alles was gut sei, zu suchen und zu lernen. Seinem Vater kam, wie die Sage berichtet, ein Orakelspruch zu, welcher ihm befahl, den Knaben in allem gewähren zu lassen, ihn zu nichts zu zwingen, noch von etwas abzuhalten, sondern nur zu Zeus und den Musen für ihn zu beten, da er in sich einen Wegweiser und Lebensführer habe, welcher besser sei, als tausend Lehrer. — Da seine Eltern unbemittelt waren, so ist es also nicht unwahrscheinlich, dass sich Sokrates anfangs der Kunst seines Vaters widmete, wie sich denn auch wirklich die Statuen der drei Grazien als das Werk seiner Hände bis auf die Zeiten des Pausanias am Eingange der Akropolis erhalten haben sollen. So unsicher auch diese Nachricht und andere über die Jugendbildung dieses großen Mannes sind, so kann man doch mit Gewissheit behaupten,

daſs er, ungeachtet der Dürftigkeit seines Vaters, eine gute Erziehung im Geiste des damaligen Griechenthums erhielt. Er hatte als Lehrer den scharfsinnigen Philosophen Anaxagoras, den Musiker Damon und den Sophisten Prodikos, an die er sich noch in späteren Jahren mit Liebe und Dankbarkeit erinnert. Die Kosten deckte sein reicher Freund Kriton. Auch mit der Musik, besonders mit dem Zitherspiele und mit der Geometrie und Astronomie war er bekannt. Wir erfahren ferner bei Platon, daſs er Philosophie ohne eigentliche Lehrer getrieben habe. Anfangs hörte er zwar die Sophisten; als ihm jedoch diese die gewünschte Aufklärung über die Geheimnisse der Welt nicht geben konnten, beschloſs er, durch Nachdenken über sich selbst zum Lichte der Erkenntnis zu gelangen. Hierzu wurde er durch die merkwürdige Inschrift des delphischen Apollotempels geleitet: Γνῶθι σεαυτόν d. h. „Erkenne dich selbst." Mit einem freudigen: εὕρηκα, „Ich hab' es gefunden" begann er dieser Aufforderung gemäß bei sich selbst Einkehr zu halten und die sittliche Natur des Menschen und seine Bestimmung zu ergründen. Ungefähr in seinem dreißigsten Lebensjahre trat er als Jugendbildner auf und bekämpfte von da an die Sophisten als die Verderber der Wissenschaft und Moral. Barfuß und in einen dürftigen Mantel gehüllt war er vom frühen Morgen an geschäftig, Leute in den Straßen und auf den öffentlichen Versammlungsplätzen über Gegenstände der Religion und Moral zu unterrichten. Bei dieser seiner aufopfernden Thätigkeit war er vielfach Gegenstand des Spottes und Neides. Nichtsdestoweniger thronte eine nie umwölkte Heiterkeit auf seiner Stirn. Er war daher auch ein liebevoller Gatte und Vater, so wenig auch seine Frau Xantippe seiner würdig war. Von der Art und Weise, in welcher Sokrates seine drei Söhne erzog, wissen wir leider nicht mehr, als was uns Xenophon in den Memorabilien mittheilt. Auch als Staatsbürger erfüllte Sokrates in musterhafter Weise seine Pflichten. Er nahm im peloponnesischen Kriege als einfacher Soldat an drei Feldzügen theil, wurde in seinem 65. Jahre Mitglied des Raths der Fünfhundert und leistete als solches den ungerechten Forderungen der 30 Tyrannen Widerstand. Im Jahre 399 wurde er von dem Dichter Melittos, dem Redner Lykon und dem Gerber Anytos als Verächter der Götter und Verführer der Jugend angeklagt und vom Volksgerichte der Heliasten zum Giftbecher verurtheilt. Obgleich ihm im Gefängnisse Gelegenheit zur Flucht geboten wurde, verschmähte er diese und leerte, seiner Obrigkeit gehorsam, den Giftbecher mit einer bewunderungswürdigen Seelenruhe und Standhaftigkeit. —

Sokrates ist ungeachtet des bei den Griechen vielsagenden Mangels an persönlicher Schönheit eine hohe, durch Platons Darstellung ins Prophetenhafte verklärte Philosophengestalt. Allein er ist mehr als Philosoph, er ist ein Weiser. Wie bei Christus, mit dem er bisweilen in Parallele gestellt wird, war sein Leben nur ein Ausfluſs seiner Lehre; wie Christus hat er nichts Schriftliches hinterlassen, nie vom Katheder herab gelehrt, sondern nur im freien persönlichen Umgange seine Lehre verbreitet; wie Christus mit den Pharisäern, so kämpft Sokrates mit den Sophisten, die, nachdem sie sich von ihm überwunden fühlen, den weltlichen Arm gegen ihn aufrufen; wie Christus, knüpft auch Sokrates an etwas Übermenschliches, sein „Dämonium", die Orakelsprüche an, und achtet, wie dieser, ungeachtet seiner weitergehenden Überzeugungen, den alten Glauben, so daſs seine Anklage und Verurtheilung als eine ungerechte erscheint; wie Christus unterwirft er sich dem ungerechten Ausspruche seiner Richter und besiegelt seine Liebe zur Wahrheit mit dem Tode.

Bei Sokrates tritt die Philosophie als persönliche Gesinnung auf; Leben und Lehre lassen sich bei ihm nicht trennen. Ausgehend von der Sophistik, deren Lehre in dem Satze des Protagoras gipfelt, das Maß aller Dinge sei der Mensch, überwindet Sokrates dieselbe, indem er den Unterschied zwischen Meinung und Wissen aufstellt

und an die Stelle subjectiver Maßstäbe die begriffliche Objectivität setzt. Nicht in dem Bewusstsein des A und B, sondern in der durch Erörterung zu findenden gemeinsamen Menschenvernunft liegt nach ihm das wahre Wissen. Um zu diesem zu gelangen, ist es nothwendig, sich vor allem von falschen Vorstellungen zu befreien. Indem auf diese Weise Sokrates die skeptische Voraussetzungslosigkeit zur Bedingung des Wissens machte, wurde er der Schöpfer der wahren Philosophie, die er, wie Cicero sagt, vom Himmel auf die Erde herabrief und in die menschlichen Wohnungen einführte. „Die vorsokratische Philosophie war in ihrem wesentlichen Charakter Naturforschung gewesen: mit Sokrates wendet sich der Geist zum erstenmal auf sich selbst, auf sein eigenes Wesen, indem er sich als handelnden, als sittlichen Geist fasst. Das Philosophieren des Sokrates ist ausschließlich ethischer Natur," wie es schon Aristoteles anerkennt, indem er sagt: „Sokrates beschäftigte sich mit dem Ethischen und nicht mit der gesammten Natur, suchte aber in jenem das Allgemeine und richtete zuerst das Denken auf Begriffsbestimmungen." „Zweierlei Verdienste," fügt er an einer anderen Stelle hinzu, müsse man dem Sokrates zuschreiben: „Die Untersuchung mittelst der Inductionsschlüsse und das Bestimmen des Allgemeinen". Indem Sokrates, wie Xenophon erzählt, das „Was" eines jeden Dinges aufzusuchen ununterbrochen bemüht war, brachte er die begriffliche Definition zu Ehren und gelangte zu dem Princip: Das Wesen des Dinges ist der Begriff — ein Gedanke, in welchem die platonische Philosophie wie im Keime enthalten ist.

Zu der so hervorragenden culturhistorischen und philosophischen Bedeutung des Sokrates steht der geringe dogmatische Gehalt seiner Lehre in seltsamem Contraste. Alle seine Untersuchungen sind auf das Gute, die Tugend gerichtet, und dennoch haben wir von ihm fast nur den einen positiven Lehrsatz, dass die Tugend ein Wissen sei, d. h. dass nichts gut sei, was ohne Einsicht geschieht, und dass die Bösen wider ihren Willen schlecht seien. Das Wahre ist das Gute, das Gute ist das Wahre. Sokrates konnte sich nicht denken, dass jemand das Gute einsehe, ohne es zu wollen. Ist aber die Tugend ein Wissen, so ist sie auch lehrbar. Andererseits fällt bei Sokrates der Begriff des Guten mit dem des Nützlichen zusammen; hierbei wird jedoch die Nützlichkeit nicht auf untergeordnete Zwecke, sondern auf den obersten Lebenszweck des Menschen bezogen, welcher nach den Vorstellungen der Alten kein anderer war, als Glückseligkeit. Geistige und leibliche Gesundheit, Freundschaft, Familieneintracht, Angehörigkeit zu einem wohleingerichteten Staate galten ihm als Güter. Doch kann man sich dieser Güter nur durch Weisheit bemächtigen, welche ihm gleichbedeutend ist mit Tugend. Die Tugend äußert sich als Mäßigkeit, d. h. als Bezähmung der Begierden durch die Einsicht; oder als Tapferkeit, d. i. als die richtige Erkenntnis von dem, was zu fürchten ist; oder als Gerechtigkeit, d. h. als Befolgung der Gesetze. Über den geschriebenen Gesetzen stehen ihm die ungeschriebenen, welche überall gelten, und welche die Götter dem Herzen der Menschen eingepflanzt haben, z. B. dass man die Götter fürchten, die Eltern ehren, Blutschande meiden und für empfangene Wohlthaten sich dankbar beweisen solle.

Nicht also der ungewöhnliche Inhalt seiner Lehre ist es, worauf die Bedeutung des Sokrates ruht, es ist vielmehr die Art und Weise, wie sich Lehre und Übung in seiner Persönlichkeit zu einem schönen harmonischen Ganzen vereinigen. „Sokrates lehrte seine Philosophie nicht allein, er lebte sie auch." Sein Leben und sein Tod sind ein einziges, großes Beispiel, wie man nach der Wahrheit streben, seiner Überzeugung folgen, den Gesetzen gehorsam sein solle. Diese großartige Harmonie zwischen Wissen und Wollen, Überzeugung und Übung, Intelligenz und Charakter, die uns in unseren schwierigen socialen Verhältnissen so vielfach

abhanden kommt, findet sich bei Sokrates auf eine mythische und mystische Weise verkörpert in seinem Dämonium, diesem ihm innewohnenden Schutzgeiste, dieser inneren Stimme, die ihm in schwierigen Lebenslagen das Rechte eingab, so dass sie ihm oft wie eine warnende göttliche Kundgebung erschien, zwar nicht, um ihn über das Gute und Böse zu unterrichten, wie ein Gewissen, denn dieses war ja nach seiner Lehre Gegenstand des klaren Wissens — sondern, um ihm wie ein prophetisches Schauen in die Zukunft überall die richtige Orientierung über die zu ergreifenden Mittel und Wege zum Guten einzugeben. Denn weise vermag nur derjenige zu handeln, der nicht unter dem Banne des Augenblicks (des „hier" und „jetzt") steht, sondern auch in die Zukunft hinausblickt. Handelt aber der Mensch im Falle einer gegebenen Willensentscheidung auch unter dem Einflusse von Erwägungen, die sich auf die ganze Zukunft beziehen, so wird die Masse der sich in einem solchen Entscheidungsacte drängenden Vorstellungen so groß, dass sie sich unmöglich dem klaren Bewusstsein ankündigen können, und der Mensch nur einer unbewussten Eingebung zu folgen glaubt. Das Dämonium des Sokrates ist die Anerkennung der Macht des Unbewussten, in dessen Macht der Charakter des Menschen mit seinen Überlegungen und Entschließungen wurzelt (Sokrates' Unbewusstes Vorstellungsleben). Der Hervorgang der Handlungen und Thaten aus dieser tiefen Region des unbewussten Vorstellungslebens ist jedesmal das sicherste Zeichen für die innere Ausgeglichenheit der seelischen Processe und für die einheitliche Geschlossenheit des Charakters, wie wir sie eben bei Sokrates verkörpert vorfinden, während es immerhin ein bedenkliches Zeichen innerer Zerrüttung bleibt, wenn die Motive des Wollens und Handelns einem engeren Kreise von Vorstellungen entnommen werden, welche mit der breiten und tiefen Grundlage unseres ganzen Seelenlebens außer Zusammenhang stehen. Denn zerfällt dieser Kreis, ist der Mensch der Reue anheimgegeben. Sokrates unterscheidet sich also von den anderen Sittenlehrern dadurch, dass seine Lehre in den tiefsten Tiefen der Persönlichkeit wurzelt, und daher mit der sittlichen Praxis des Lebens ganz und gar in eins zusammenfällt, so dass er nicht anders handeln kann, als er denkt, weil sein Denken eben mit der ganzen Persönlichkeit verflochten ist. Sokrates folgt seiner Überzeugung auch dann, wenn es gilt, sie mit dem Tode zu besiegeln, den der Gehorsam gegen die Gesetze ihm auflegt, wenn auch diese Gesetze von Seite ungerechter Richter im verkehrten Sinne gegen ihn angewendet werden.

Mit diesen Anschauungen des Sokrates über die Einheit von Wissen und Tugend, Lehre und Übung hängt auch die bekannte sokratische Lehrmethode zusammen. Sokrates will das Wissen nicht mittheilen, sondern entwickeln; es soll nicht aufgepfropft werden auf das Bewusstsein des Lehrlings wie ein fremdes Reis; es soll vielmehr das, was dunkel in diesem Bewusstsein bereits liegt, klar gemacht werden. Die sokratische Methode hat eine doppelte Seite, eine negative, die sokratische Ironie, und eine positive, die sokratische Mäeutik. Die erstere besteht darin, dass der Lehrer sich unwissend stellt und sich von jenem belehren lässt, den er unterrichten will. Indem er auf dessen Antworten eingeht, verwirrt er sein vermeintliches Wissen durch fortgesetztes Ausfragen, durch unerwartete Schlussfolgerungen und die sich aus ihnen ergebenden Widersprüche. Dadurch bringt er den Lehrling zum Geständnisse, dass er das nicht weiß, was er zu wissen vermeinte. „Was wir wussten, hat sich widerlegt" — dies ist der Refrain der sokratischen Unterredungen. Der Vernichtungsprocess des vermeintlichen Wissens bezeichnet das erste Stadium derselben. Das Nichtwissen ist ein Fortschritt gegenüber dem vermeintlichen (unrichtigen, vorurtheilsvollen) Wissen oder der subjectiven Meinung. — Allein bei dem Nichtwissen darf es nicht bleiben; an die Stelle der bloß verneinenden Ironie muss die Einführung in das positive Wissen treten. Dies geschieht durch die Mäeutik (Hebammenkunst). Sokrates vergleicht sich hierbei mit seiner

Mutter Phänarete, weil er selbst zwar nicht imstande sei, Gedanken zu gebären, wohl aber anderen hierzu zu verhelfen und die hohlen Gedankengeburten von den gehaltsvollen zu unterscheiden. Dies geschieht nach Sokrates dadurch, dass man aus demjenigen, den man unterrichten will, durch passendes Ausfragen und durch fortschreitende Zergliederung seiner Vorstellungen einen neuen, in ihm bereits liegenden, aber ihm selbst unbewusst gebliebenen Gedankeninhalt hervorlockt. Die positive Seite der Sokratik ist die Methode der Induction, die Hinüberleitung der Vorstellung zum Begriff, der besonderen Fälle zur allgemeinen Regel. Diese besonderen Fälle werden jedoch den gewöhnlichsten Erscheinungen des Alltagslebens entnommen, weil man auf die Kenntnis derselben bei anderen mit Zuverlässigkeit rechnen kann. Um z. B. den Begriff der Gerechtigkeit, der Tapferkeit, der Mäßigkeit zu entwickeln, wird an die bekanntesten und naheliegendsten Beispiele des Alltagslebens angeknüpft, und aus denselben durch Hervorhebung der wesentlichen Merkmale allmählich der allgemeine Begriff jeder dieser Tugenden construiert. Wie Christus in seinen Parabeln (Gleichnissen) die Analogie, so handhabt Sokrates in seinen Gesprächen die Induction. Analogie und Induction sind die einzigen Wege, welche die Wissenschaft kennt, um von dem Besonderen zum Allgemeinen zu gelangen. — Nirgends erscheint das Wesen der sokratischen Lehrmethode so rein ausgeprägt, wie in dem berühmten platonischen Dialoge Menon, worin sich Sokrates mit diesem und einem herbeigezogenen Sclaven unterredet, um dem ersteren an einem praktischen Beispiele zu zeigen, dass alles Lernen nur eine Wiedererinnerung sei. Sokrates will den wichtigsten geometrischen Satz über das Quadrat, dass nämlich der Flächeninhalt desselben der zweiten Potenz einer Quadratseite proportional sei, dem Sclaven beibringen, oder vielmehr nachweisen, dass der unwissende Sclave diesen Satz eigentlich schon unbewusster Weise innehabe und man ihn an denselben bloß zu erinnern brauche. Der Sclave hat vom Quadrate die vorgefasste Meinung, dass der Inhalt desselben mit der Seite proportional zunehme, also bei doppelt großer Seite zweimal größer werde. Diese „Meinung“ muss vorerst durch die bekannte Ironie beseitigt werden. Ein Quadrat A B C D von 2 cm. Seitenlänge wird vorgeführt (es ist das kleine schraffierte der Figur). Nachdem in passender Weise begreiflich gemacht worden, dass dieses Quadrat 4 □ cm. enthalte, fragt Sokrates den Sclaven: „Könnte es nun nicht eine andere, doppelt so große Fläche geben als diese, aber eine solche, welche wie diese alle vier Seiten gleich hätte? und wie groß jede Seite einer solchen Fläche „sein musste?“ „Offenbar ist sie doppelt so groß, o Sokrates!“ antwortet sogleich der Sclave. — „Siehst du, Menon,“ bemerkt hierauf ironisch Sokrates zu diesem gekehrt, „dass ich ihn nicht lehre, sondern ihm alles abfrage. Und nun glaubt er auch zu wissen, wie groß die Seite des achtfüßigen (Sokrates spricht von Fuß, nicht von Centimetern) Quadrates ist. . . . Weiß er es nun wirklich?“ Nachdem Menon dieses natürlich verneint hat, beginnt Sokrates die Richtigkeit dieser Ansicht nachzuweisen. Durch passende Fragen bringt er den Sclaven dahin, zuzugeben, dass das Quadrat von drei Fuß (bei uns 3 cm.) Seitenlänge, also A E F G (in der Figur punktiert) neun Quadratfuß Fläche messe, dass daher die gesuchte Quadratseite kleiner sein müsse, als AE. „Versuche es nun,“ fährt Sokrates fort, „genau zu sagen, und wenn du nicht rechnen willst, so zeige doch, aus welcher Linie das achtfüßige Quadrat entsteht!“ — „Aber wahrhaftig, Sokrates, ich weiß es nicht,“ ist die Antwort des Sclaven. „Merkst du einmal,“ wendet sich darauf Sokrates wieder an Menon, „wie er im Erinnern fortschreitet? Zuerst wusste er auch nicht, wie groß die Seite des achtfüßigen Quadrates sei, wie er es auch jetzt noch nicht weiß, aber er meinte doch damals, es zu wissen und antwortete dreist als ob er es wisse und glaubte gar nicht, zweifelhaft zu sein; jetzt aber ist er schon zweifelhaft, und wie er nicht weiß, so meint er auch nicht zu wissen.“ Hiermit ist der erste, negative Theil des Sokratisierens erfüllt,

nämlich das Nichtwissen. Nun kommt das Wissen. Sokrates bringt den Sclaven durch weitere Fragen dahin, zu begreifen, dass das Quadrat C B H I die Hälfte des ganzen großen Quadrates A M N O sei, er erinnert weiter daran, dass dieses letztere viermal, daher das neue Quadrat C B H I zweimal so groß sei, wie das ursprünglich gegebene vierfüßige Quadrat ABCD, daher in der That achtfüßig sei. C B ist also die gesuchte Quadratseite. Und nun muss Menon dem immer fragenden Sokrates zugeben, dass der Sclave überall nichts als seine eigene Meinung gesagt, und obwohl er früher nichts wusste, doch richtige Vorstellungen von den Dingen gehabt habe. „In einem, der nichts weiß, liegen also doch richtige Vorstellungen von Dingen, die er nicht weiß. —

Man kann demnach die sokratische Methode bezeichnen „als die Virtuosität, aus einer gewissen Summe gegebener gleichartiger Erscheinungen auf dem Wege der Induction das ihnen zugrunde liegende Allgemeine, ihre logische Einheit zu finden.“ (Schwegler). Die sokratische Methode ist im vollen Rechte, wenn es sich, wie bei der Mathematik und den auf ihr ruhenden Wissenschaften, um streng logische, denkmäße Entwickelungen handelt, weil die Denkgesetze für alle Menschenköpfe dieselben sind, die logischen Beziehungen, zu denen auch die Induction gehört, daher von jedem unter passender Nachhilfe (Mäeutik) aus sich selbst herausgefunden werden können. Sie wäre dagegen am unrechten Orte, wenn es sich um die Mittheilung positiver Kenntnisse, überhaupt um die materielle Seite des Unterrichts handelt. Wann Hannibal über die Alpen gieng, wie hoch die Ortlesspitze ist, wie viel Einwohner London zählt oder welchen Lauf die Donau hat, wird man nie erfragen können. — Inwieferne die sokratische Methode für die Volksschule passe, wird an anderen Orten erörtert werden. (Siehe die Art.: „Lehrmethode“ und „Lehrform.“)

Die Persönlichkeit des Sokrates übte auf seine Umgebung einen eigenen Zauber. Seine Schüler hiengen an ihm mit vollster Hingebung und kannten keinen höheren Genuss, als um ihn zu sein und ihn zu hören. Antisthenes gieng täglich von Piräus nach Athen, und Euklides kam sehr oft vier Meilen weit von Megara herüber nach Athen, ja schlich sich im Krieg in Weiberkleidern des Abends hinein, um nur einen Tag mit Sokrates zusammen zu sein. Das schönste Denkmal hat ihm jedoch der in der Geschichte gefeierte athenische Redner und Feldherr Alkibiades, ein ebenso genialer als hochfahrender Geist, nach Platons „Gastmahl“ gesetzt, indem er von ihm sagt: „Wenn man den Sokrates hört — so wird man erschüttert und gefesselt. Höre ich ihn, so bekomme ich Herzklopfen, als ob ich von korybantischer Begeisterung ergriffen würde; die Thränen stürzen mir aus den Augen bei seinen Reden, und ich sehe, dass es vielen ebenso geht. Wenn ich den Perikles hörte und andere große Redner, schien es mir allerdings, dass sie schön sprächen; dergleichen aber erfuhr ich nicht; meine Seele war nicht außer sich gesetzt, nicht unwillig auf sich und ihre Sclaverei. Ich fliehe vor ihm, um nicht an seiner Seite vor der Zeit alt zu werden. Er ist der einzige Mensch, vor dem ich mich schäme. Denn ich kann nicht missbilligen, was er mir zu thun oder zu lassen gebietet. Daher laufe und fliehe ich vor ihm; denn ich schäme mich, wenn ich gegen mein Versprechen gehandelt habe. Oft möchte ich wünschen, er möchte nur von der Welt sein; und doch, geschähe es, würde es mich noch tiefer schmerzen. Sokrates hat in seinem ganzen Wesen, besonders in seinen Reden etwas so ganz Eigenes, dass es schwer halten würde, einen zu finden, der ihm hierin gleich käme. Gemeinen Ohren

scheinen seine Reden anfangs lächerlich: seine Wörter und Ausdrücke geben ihm von außen das Ansehen eines Satyrs. Er redet von nichts, als von lasttragenden Eseln, Schmieden, Schustern, Gerbern und wiederholt immer dasselbe von denselben, so dass er ewig einerlei zu sagen scheint. Einem Unkundigen und Unverständigen müssen daher solche Reden eben so lächerlich scheinen, wie der Anblick eines Satyrs. Sobald hingegen einer die äußeren Schalen seiner Reden aufthut und ihren inneren Sinn betrachtet, so findet er, wenn er anders dazu gemacht ist, dass die Reden des Sokrates tiefere Wahrheiten in sich halten, als alles, was die Menschen gewöhnlich zu reden pflegen; und bei noch näherer Betrachtung findet er ihren Sinn überaus göttlich, einen Sinn, der die schönsten Bilder der Tugend enthält, einen Verstand, der sehr weit um sich greift, der alles in sich schließt, worauf jeder, der ein edler und tugendhafter Mann werden will, vor allen Dingen sehen muss.

Literatur: Zeller, Die Philosophie der Griechen. 3 Bde. Leipzig. — Schwegler, Geschichte der griech. Philosophie. Tübingen. — Schmid, Encyklopädie: Sokrates (Wehrmann).

Solon. Solon, einer der sieben griechischen Weisen und der berühmte Gesetzgeber der Athener wurde zwischen 640 und 630 geboren und stammte als Sohn des Exekestides von dem alten Königsgeschlechte des Kodrus ab. Er widmete sich, weil er dürftig war, dem Handel, um sich einiges Vermögen zu erwerben. So machte er Reisen und erwarb sich große Kenntnisse. Solon war von sanften, einnehmenden Sitten, klarem Verstande und dichterischer Begabung. Im Munde der athenischen Jugend lebten lange noch die elegischen Verse, in welchen er seine Gedanken über die Geschicke der Menschen und die Zwecke und Aufgaben der verschiedenen Altersstufen niedergelegt hat. In Athen wurde er wegen seiner Gerechtigkeitsliebe, Menschenfreundlichkeit und ungeheuchelten Frömmigkeit von allen geachtet und erhielt einen wichtigen Einfluss auf die Staatsangelegenheiten. So konnte er es durchsetzen, dass die Bewohner von Kirrha wegen eines an dem Tempel zu Delphi begangenen Frevels gestraft, dass diejenigen, welche die Anhänger Kylons gegen ihr gegebenes Wort an heiliger Stätte getödtet hatten, verurtheilt wurden, und dass man den frommen Epimenides aus Kreta holte, um die Stadt zu entsühnen und die gereizten Gemüther zu beruhigen. Einen glänzenden Beweis seines Patriotismus legte er ab, indem er die Athener zur Wiedereroberung von Salamis zu bereden wagte, obwohl dies bei Todesstrafe verboten war. Er selbst eroberte die Insel an der Spitze von 500 Männern. Jetzt war Solon Herr in Athen und es wäre ihm leicht gewesen, die Tyrannis an sich zu reißen. Doch er zog den Ruhm eines Gesetzgebers dem eines Gewaltherrschers vor. Er beabsichtigte eine Regierungsform zu stiften, die das Glück seiner Mitbürger begründen sollte. Das gemeine Volk war ein Werkzeug der Vornehmen; Drakons blutige Gesetze waren auch nicht geeignet, dem unglücklichen Zustande des Staates abzuhelfen. Da nahm nun Solon, der 594 zum ersten Archon erwählt und mit außerordentlicher Vollmacht zur Reorganisation der Verfassung ausgestattet wurde, eine Reform des staatlichen,

religiösen und bürgerlichen Lebens vor. Die diesbezüglichen Gesetze, welche die Pflege des Rechtes, der Religiosität, des Schönen, alles Edlen und Sittlichen forderten, wurden auf hölzerne Tafeln geschrieben und öffentlich aufgestellt. Die Noth der ärmeren Bürger verringerte Solon durch Verminderung der Schulden (Seisachthie) und regelte die Rechte und Pflichten der Bürger durch Eintheilung derselben in vier Vermögens- und Steuerclassen. Er ordnete die Erziehung der Jugend und das sittliche Leben des Volkes durch weise Gesetze. — Nachdem er der Bürgerschaft den Eid abgenommen, durch 10 Jahre den Gesetzen treu zu bleiben, verließ er sein Vaterland, reiste nach Ägypten, Cypern und Lydien, wo er mit Krösus zusammentraf. Bei seiner Rückkehr nach Athen fand er den Staat durch Parteiungen zerrüttet und sah Peisistratos am Staatsruder, der allerdings die solonischen Gesetze hochachtete. In einem Alter von 80 Jahren starb dieser berühmte Weise, dessen Wahlspruch war: „In nichts zu viel!" (Siehe den Artikel: Griechische Erziehung in Athen.)

Sorites oder Kettenschluſs ist eine zusammengesetzte, unvollständige Schluſsreihe, entstanden durch Auslassung einzelner leicht hinzuzudenkender Prämissen. Zusammengesetzte Schlüsse oder Schluſsreihen sind solche, welche aus Theilen bestehen, die, für sich betrachtet, Schlüsse sind; wo also die Verbindung zwischen Subject und Prädicat im Schlussſatze nicht mittelst eines, sondern mittelst mehrerer Mittelbegriffe zustande gebracht wird. Die bedeutendsten Schluſsreihen bekommt man, wenn man den Schluſsſatz eines einfachen Schlusses zur Prämisse werden läſst für einen zweiten einfachen Schluſs. Je nachdem man dabei den Schlussſatz des einen einfachen Schlusses entweder als Obersatz, oder als Untersatz des nachfolgenden gelten läſst, bekommt man folgende zwei kategorische Schluſsreihen:

Progressive	Regressive Schluſsreihen
O ist P	S ist M
1. N ist O	1. M ist N
N ist P	S ist N
2. M ist N	2. N ist O
M ist P	S ist O
3. S ist M	3. O ist P
S ist P	S ist P

Diese Schluſsreihen lassen noch eine weitere Vereinfachung zu und gewinnen an Eleganz, wenn man in ihnen diejenigen Prämissen wegläſst, welche bezüglich der einfachen Schlüsse Schluſsſätze sind, und sich somit am leichtesten hinzudenken lassen. Dadurch rücken nämlich die Mittelbegriffe unmittelbar aneinander, und die einzelnen Prämissen hängen alsdann wie Glieder einer Kette zusammen. Derlei unvollständige zusammengesetzte Schlüsse sind aber Kettenschlüsse oder Soriten und zwar:

Progressiv	Regressiv
O ist P	S ist M
N ist O	M ist N
M ist N	N ist O
S ist M	O ist P
S ist P	S ist P

Z. B. die regressive Schluſsreihe: Linden sind Bäume, Bäume sind Pflanzen, Pflanzen sind Organismen, Organismen sind vergänglich, also — Linden sind vergänglich. Das innere Getriebe eines solchen Schlusses ist aus folgendem Schema ersichtlich, in welchem die einzelnen Kreise die Umfänge der betreffenden Begriffe darstellen:

Schema des kategorischen Sorites.

Vergänglich	p	Europäer
Organismen	o	Oesterreicher
Pflanzen	n	Böhmen
Bäume	m	Czechen
Linden	s	Kuttenberger

S

Die beiden Arten des Kettenschlusses unterscheiden sich schon äußerlich durch die entgegengesetzte Stellung der Mittelbegriffe in den beiden aufgestellten Formen derselben. Der *regressive* Sorites, der in seinem ebenmäßigen *Fortschreiten vom Besonderen zum Allgemeinen* dem menschlichen Denken am meisten zusagt und ohne Zweifel der bedeutendste Vielschluss ist, heißt nach seinem Erfinder auch der *Aristotelische*, oder gemeine, während der *progressive* Sorites auch der *Goclenische* oder umgekehrte heißt. (Von Rudolf Goclenius, Professor der Philosophie in Marburg † 1628.) — Die Gedankenbewegung des Kettenschlusses erhellt aus folgenden *Beispielen*: Der Krieg ist ein Zerstörungswerk. Zerstörungswerke sind culturfeindlich. Das Culturfeindliche ist der allgemeinen Wohlfahrt nachtheilig. Was der allgemeinen Wohlfahrt nachtheilig ist, soll mit allen möglichen Mitteln hintangehalten werden — also: der Krieg soll mit allen möglichen Mitteln hintangehalten werden. — England ist ein Industriestaat. Was ein Industriestaat ist, sucht seine Größe und Macht in den Künsten des Friedens. Was seine Größe und Macht in den Künsten des Friedens sucht, führt keine Eroberungskriege — also: England führt keine Eroberungskriege. — Wer alles leugnet, glaubt an gar nichts; wer an gar nichts glaubt, ist im Widerspruche mit sich selbst (indem er doch an den einen Satz glaubt, dass nichts Glaubwürdiges ist); wer im Widerspruche mit sich selbst ist, denkt nicht logisch; wer nicht logisch denkt, ist kein Weiser — also: wer alles leugnet, ist kein Weiser. — Hierher gehört auch der Gedankengang in *Platons Kriton*, durch welchen Sokrates den Rath seiner Freunde, aus dem Gefängnis zu entfliehen widerlegt: Ich lebte freiwillig in diesem Staate. Wer in einem Staate freiwillig lebt, anerkennt stillschweigend dessen Gesetze. Wer die Gesetze eines Staates anerkennt, muss sich nach denselben in allen Fällen richten. Wer sich nach den Gesetzen eines Staates in allen Fällen richten muss, darf sich selbst dem ungerechten Ausspruche derselben nicht entziehen — also: Ich (Subject der ersten Prämisse) darf mich selbst dem ungerechten Ausspruche der Gesetze nicht entziehen. (Prädicat der letzten Prämissen.) — Es gibt auch *hypothetische* Kettenschlüsse. So bewegt sich der *physikoteleologische Beweis* für Gottes Dasein in folgenden Gedanken: „Es gibt Naturgesetze. Wenn es Naturgesetze gibt, so gibt es eine physische Weltordnung. Wenn es eine physische Weltordnung gibt, so gibt es auch einen höchst weisen und allmächtigen Urheber derselben. Gibt es einen solchen, so gibt es einen Gott — also: es gibt einen Gott."

Spaniens Schulwesen. Die Cultur- und Unterrichtszustände Spaniens wechseln mit den politischen Invasionen und Herrschaften, welche die schöne Halbinsel zu einem Tummelplatze politischer und religiöser Leidenschaften gemacht haben, wie nicht bald ein

anderes Land. Im ersten Jahrhunderte unserer Zeitrechnung, wo das Land unter der römischen Weltherrschaft stand, scheint der Zustand der Schulen ein ziemlich günstiger gewesen zu sein, da aus ihnen Männer, wie der Rhetor Porcius Latro, der Lehrer des Augustus, Mäcenas, Agrippa und Ovid, dann ein Seneca, ein Lucan und viele andere Dichter und Schriftsteller hervorgegangen sind. Auch Quintilian (s. d.) ist ein Spanier. — Die Einführung des Christenthums in Spanien vollzog sich unter argen Gewaltmaßregeln und Glaubensverfolgungen; denn anfangs hatte das Christenthum seine Märtyrer, später wütheten Orthodoxie und Arianismus gegeneinander. Dann kamen die Verwüstungen der Vandalen und Sueven und die Einfälle der West-gothen, deren durch Raub und Plünderung begleitetes Vordringen im 5. Jahrhundert dem Schulwesen den Todesstoß versetzte. In diesem Wirrsal war es nur noch die Geistlichkeit, welche über Schule und Wissenschaft wachte. Im siebenten Jahrhundert verdienen die Brüder Leander, Fulgentius und Isidorus von Sevilla genannt zu werden; letzterer schrieb ein Etymologikon (originium s. etymologiarum libri XX) eine wahre Encyklopädie des Wissens von göttlichen Dingen; nicht ganz vollendet, wurde es später von dem Bischof Braulio von Saragossa überarbeitet; dieses Werk führte die Studierenden in das Trivium und Quadrivium ein, und wurde bis in das 12. Jahrhundert als Lehrbuch in den Schulen Spaniens verwendet. *)

Als die Araber in den Besitz Spaniens gekommen waren, befestigten sie ihre Herrschaft daselbst durch die Überlegenheit ihrer wissenschaftlichen Bildung. Es begann im neunten Jahrhundert eine neue Culturperiode, das Zeitalter eines gewaltigen geistigen Aufschwunges. Die Gelehrsamkeit wurde hoch geschätzt und überall wurden Schulen gegründet, auf welchen selbst Christen unterrichtet wurden. „Ihre höchste Blüte entfaltete die Cultur des Islam in Spanien unter Abdurrahman III. (912—961) und unter dessen Sohne Hakem II. (961—976), der durch ganz Spanien Collegien und Bibliotheken anlegte und selbst eine Bibliothek von 600.000 Büchern gehabt haben soll, deren Verzeichnis allein 44 Bände einnahm. Nie sind Künste und Wissenschaften in Spanien zu solcher Höhe emporgestiegen, als unter der Herrschaft dieser Kalifen. Ihre Paläste in Cordova glänzten nicht nur im kostbarsten Gold- und Silberschmuck, und ihre Leibwache von 1200 jungen Rittern strahlte nicht allein in prachtvoller Rüstung, die Gestade des Guadalquivir verwandelten sich in ein Paradies, in dessen Umgebung 12.000 Dörfer sich erhoben und wie durch Zauberhand prächtige Schlösser, Villen, Moscheen, Brücken u. s. w. entstanden, indes die Dichter in unaufhörlichen Wettkämpfen um den Preis des Gesanges rangen. Cordova, Toledo, Saragossa, Valencia, Murcia und Sevilla blühten in fast unglaublicher Schönheit. Cordova, das eine Länge von fünf, nach andern von zehn Stunden gehabt und sich drei Stunden in die Breite ausgedehnt haben soll, zählte 900 öffentliche Bäder, 50 Spitäler und 80 öffentliche Schulen. Selbst höhere Bildungsanstalten für das weibliche Geschlecht gab es daselbst: in ihnen ertheilten Frauen ihren Schülerinnen Unterricht in den Gegenständen der damaligen Wissenschaft, erklärten ihnen besonders Gedichte; denn die Dicht-

---

*) Die allgemeine Inhaltsangabe gibt eine Vorstellung von der Mannigfaltigkeit des darin mehr oder weniger ausgearbeiteten Stoffes. Buch 1: Grammatik und Geschichte. 2: Rhetorik und Dialektik. 3: Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik. 4: Medicin. 5: Gesetzgebung. 6: Bücherabschreiber und geistliche Ämter. 7: Von Gott und heiligen Menschen. 8: Von der Kirche und Synagoge, Häresie und Schisma, Zauberern und Heiden. 9: Von den Sprachen. 10: Etymologien alphabetisch geordnet. 11: Von den Menschen. 12: Von den Thieren. 13 und 14: Von der Welt und dem Erdkreis und seinen Theilen. 15: Von Städten, Häusern und vom Landbesitz. 16: Von Metallen, Steinen, von Maß und Gewicht. 17: Vom Feld- und Gartenbau, von den Pflanzen. 18: Kriegswesen und Spiele. 19: Bauwesen, Schiffswesen und Kleidung. 20: Nahrung und allerlei Hausrath.

kunst war so allgemein verbreitet, dass auch Frauen schrieben und dichteten. In den höheren Schulen zu Cordova, Toledo, Salamanca und Sevilla, wurden fast alle Fächer des menschlichen Wissens, muhamedanische Theologie und Gesetzeskunde, Mathematik, Astronomie, Geschichte und Geographie, Grammatik und Rhetorik, Medicin und Philosophie gelehrt. In ihnen wirkten jüdische, muhamedanische und christliche Lehrer in collegialischer Verbrüderung nebeneinander. In den niederen meist mit Moscheen verbundenen Schulen wurden den Zöglingen gewöhnlich Kleidung und Unterricht umsonst verabreicht. — Der wissenschaftliche Ruhm Spaniens verbreitete sich über das ganze christliche Europa. Von dem arabischen Spanien erhielt das christliche Europa den ersten Anstoß zur Entwickelung seiner Wissenschaft, — von hier die neuen Zahlzeichen, das Lumpenpapier u. s. w. — Doch nur bis Ende des zehnten Jahrhunderts steht die Wissenschaft und Kunst in Spanien in hoher Blüte: mit dem Ende desselben beginnt der Verfall derselben, und als 1038 die Dynastie der Omejjaden erlosch, zerfiel das Reich in mehrere kleinere Herrschaften, die in Kämpfen untereinander und in Kriegen mit den christlichen Staaten Spaniens ihr Leben zerrütteten. Als endlich Ferdinand III. die christlichen Reiche Spaniens, Castilien und Leon unter einem Scepter vereinigt hatte und Cordova verloren gieng, da war es um das Leben des arabischen Geistes in Spanien völlig geschehen". (Schmidt: Geschichte der Pädagogik). — Von Spanien gieng auch die Wirksamkeit des Dominicanerordens aus, welcher durch den heiligen Dominik (geb. 1170 zu Calahorra in Castilien) gegründet wurde, und sich alsbald über das ganze Abendland ausbreitete. Seine Aufgabe war, durch Predigt und Unterricht auf das Volk und auf die Jugend erziehend zu wirken. Dem Könige Alfons IX. wird die Gründung der Universität in Salamanca zugeschrieben, welche aus schwierigen Anfängen zur Nebenbuhlerin der Universitäten in Paris, Oxford und Bologna wurde. Alfons X. errichtete daselbst auch Lehrstühle für profane Wissenschaften und unter ihm wurden auch die berühmten Alfonsinischen Tafeln ausgearbeitet. Die Universität zählte etwa 10.000 Studierende und bis zum Ende des Mittelalters zählte man etwa zehn Universitäten in Spanien. — Die Entdeckung Amerikas, die Einrichtung der Inquisition, die Vertreibung der Juden und die Stiftung des Jesuitenordens gewann auch auf das Schulwesen Spaniens einen ganz bedeutenden Einfluss. Gold und Silber strömte aus den amerikanischen Bergwerken in die öffentlichen Cassen, die Folge davon war ein despotisches Regierungssystem; denn der König brauchte nicht mehr die Cortes zu berufen, um sich Geld bewilligen zu lassen. Das Anwachsen des Privatvermögens begünstigte die dem Spanier angeborene Neigung zur Indolenz. Man zog nach Indien, um schnell reich zu werden; man vernachlässigte die Hilfsquellen des eigenen Landes und gab sich nur der Üppigkeit und dem Wohlleben hin. Vom 15. Lebensjahre lebten die jungen Leute in völligem Müßiggange und rühmten sich noch ihrer Zügellosigkeiten. Zu keiner Zeit war die Jugenderziehung so verwahrlost. In diesem einen Jahrhunderte sank das Culturland Spanien zur letzten Stufe europäischer Bildung herab. — Von diesem Lande gieng auch der Jesuitenorden aus. Die Jesuiten (s. d.) machten sich bald zu Herren des Terrains und gründeten in allen Städten des Königreiches Collegien. Sie bemächtigten sich nach und nach aller Schulen und zuletzt sogar der Universitäten. Die Bildung wurde durch sie aber meist einseitig; denn ihr Ziel war, vollkommene Jesuiten zu bilden und nicht wahre Menschen. Erst durch Karl III. wurde eine theilweise Reform dieser Zustände herbeigeführt; er begann dieselbe mit der Einschränkung der Inquisition und mit der Vertreibung der Jesuiten. Der Zustand der Schulen war in dieser Zeitperiode trostlos. Die oberste Beherrscherin des Geistes war die Scholastik mit ihrem dürren Formalismus: das kopernikanische System war wieder verdächtig geworden, man kannte von Baco nicht einmal den Namen. Als Karl III. die Universität zu

Salamanca aufforderte, ihre alten Vorurtheile aufzugeben und Vorlesungen über Mathematik und Naturwissenschaften zu eröffnen, lautete die erste Antwort der gelehrten Körperschaft dahin: „Newton lehrt nichts, was Logiker und Metaphysiker bilden könnte, und die Lehren des Descartes und Gassendi stimmen nicht so mit der Offenbarung überein, wie die des Aristoteles." — In einem Berichte an den König liest man: „Im ganzen Reiche haben wir nicht einen Lehrstuhl für das öffentliche Recht, für die Erfahrungswissenschaften, für die Anatomie, für die Botanik. Wir besitzen keine gute Karte von Spanien; so dass wir die richtige Lage und die wahren Entfernungen unserer Städte nicht kennen". Unter dem folgenden Könige Karl IV., wurden neue Schulen errichtet und sogar ein Versuch mit der Einführung des Pestalozzischen Systems gemacht, und zwar an der Militärschule zu Tarragona, durch den Minister Manuel Godoy. Aus allen Theilen des Reiches strömten Lehrer herbei, um sich in die neue Lehrart einzuweihen. Allein die junge Saat wurde alsbald im Keime erstickt, als der Sturm des Krieges und die drohenden politischen Ereignisse in der Napoleonischen Zeit über sie dahingiengen. — Die durch den Sieg der Liberalen über die Servilen zustande gekommene Charte von 1812 enthält zwar zweckmäßige Bestimmungen über den Volksunterricht: „In allen Dörfern der Monarchie sollen Primärschulen (escuelas de primeras letras) gegründet werden, in welchen die Kinder lesen, schreiben und rechnen lernen. Der allgemeine Lehrplan soll im ganzen Reiche gleichförmig sein. Es soll eine Oberstudienbehörde errichtet werden, zusammengesetzt aus Männern von anerkannter gelehrter Bildung; diesem Comité als einer Regierungsbehörde ist auch die Inspection des Primärunterrichtes übertragen. Die Cortes werden durch specielle Pläne und Reglements alles ordnen, was sich auf die hochwichtige Sache des öffentlichen Unterrichts bezieht." Diese Charte ist jedoch nie zur Durchführung gekommen. — Unter Ferdinand VII. gieng es mit dem Unterrichte noch immer abwärts; noch im Jahre 1827 wurden die für den Gehalt der Professoren des Hebräischen und Arabischen angewiesenen Capitalien eingezogen und zur Unterstützung einer Schule für Stiergefechte verwendet. Der Studienplan vom 17. Sept. 1845, im Anfang der Regierung Isabellas II., umfasste zum erstenmal die Schulen aller Stufen. Normalschulen wurden an den bedeutenderen Hauptorten der Provinz errichtet; man schuf eine Bergwerksschule und eine Schule der gewerblichen Ingenieurkunst. Die neue Macht hielt sich jedoch nur durch den Schrecken und die Zerrissenheit der liberalen Partei. Der öffentliche Unterricht musste unter der Unstetigkeit der Regierung nothwendig mit leiden. Immer wieder von neuem geändert, verlor am Ende der Studienplan von 1845 seine Einheit, und kam zuletzt ganz außer Gebrauch. Erst das Jahr 1857 brachte ein das ganze Unterrichtswesen umfassendes Gesetz zustande. Die jüngsten Unterrichtsgesetze datieren aus dem Jahre 1869 und 1877. — Nach dem gegenwärtig geltenden Unterrichtsgesetze vom Jahre 1877, welches den clericalen Ansprüchen übermäßig Rechnung trägt und aus einer Abstimmungsniederlage der liberalen Cortes-Partei hervorgegangen ist, steht an der Spitze des gesammten Schul- und Erziehungswesens der allgemeine Unterrichtsrath, bestehend aus 30 Mitgliedern, von denen der Generaldirector des Unterrichts und der Centraluniversitätsrector ständige Mitglieder sind, die anderen Mitglieder der Universität, der Nationalakademie und dem Doctorencollegium entnommen werden. Die Überwachung der mittleren und unteren Schule liegt den Provinzialschulräthen und Ortsschulräthen ob. Erstere bestehen aus 11 oder 12 Individuen, nämlich dem Statthalter, dem Universitätsrector, einem Repräsentanten des Bischofs, dem Director des Instituts, dem Normalschuldirector, dem Primärschulinspector, einem Provinzialabgeordneten, einem Mitgliede des Rathhauses und 3 Familienvätern; letztere dagegen sind nach der Größe des Ortes aus 15, 9 und 5 Mitgliedern zusammengesetzt. Zur Inspection der Primärschulen gibt es Provincialinspectoren, einen in

jeder Provinz. Der Elementarunterricht ist unentgeltlich, aber nur für arme Schüler. In den niederen Primärschulen wird gelehrt: christliche Lehre und heilige Geschichte, Lesen, Schreiben, die Anfangsgründe der kastilischen Grammatik und die der Arithmetik, orthographische Übungen, etwas Landbau, Handel und Industrie. In den höheren Primärschulen treten noch hinzu: Geometrie, Linearzeichnen, Feldmesskunst, Geschichte und Geographie, Physik, Chemie und Naturgeschichte. Der Unterricht wird nach viererlei Methoden ertheilt und man unterscheidet Schulen mit individuellem, gleichzeitigem, wechselseitigem Unterricht und mit gemischter Methode. Die tägliche Unterrichtszeit ist in der Regel sechs Stunden, drei Vormittags und drei Nachmittags. Die Schulen müssen zunächst von den Gemeinden erhalten werden; doch werden arme Gemeinden auch vom Staate unterstützt. Alle Schulen, welche ganz oder nur theilweise aus öffentlichen Mitteln unterhalten werden, heißen *öffentliche*. Durch das Gesetz von 1868 wurde angeordnet, dass in jeder Provinz eine *Normalschule* (Seminar) für Lehrer und eine für Lehrerinnen errichtet werde. Die Normalschule zu *Madrid* heißt *Centralnormalschule*. Die Bedingungen für den Antritt einer Lehrerstelle sind das zurückgelegte 20. Lebensjahr und der Besitz des Lehramtsdiploms. Der Gehalt der Lehrer richtet sich nach der Einwohnerzahl des Ortes und steigt von 2500 Realen bis 9000 Realen in Madrid. Der Gehalt der höheren Primärlehrer ist um je 1000 Realen größer, dagegen derjenige der Lehrerinnen um $^1/_3$ kleiner. Pensionsberechtigt sind nur die Lehrer, welche das 35. Dienstjahr überschritten haben und die Pension ist $^1/_2$ der Besoldung. Bei der letzten Volkszählung ergab es sich, dass die 29.047 Elementarschulen von 1,633.288 Schülern besucht werden, so dass auf 100 Einwohner 9 Schüler kommen. Von diesen Schulen waren 22.884 öffentliche und 6163 Privatschulen, nämlich: 8925 öffentliche und 1963 private Knabenschulen, 6440 öffentliche und 2690 private Mädchenschulen, 6204 öffentliche und 846 private gemischte Schulen, 298 öffentliche und 271 private Kleinkinderschulen, 95 öffentliche und 295 private Schulen für Erwachsene männlichen Geschlechtes, 22 öffentliche und 98 private Schulen für Erwachsene weiblichen Geschlechtes. Obzwar sich in der letzeren Zeit die Anzahl der Schüler Spaniens um ein Bedeutendes vermehrt hat, so ist doch die Unwissenheit unter dem Volke noch sehr groß. Unter den 16.745 Personen, die sich nach der letzten Zählung in den spanischen Gefängnissen und Strafanstalten befanden, gab es 10.545, die weder lesen noch schreiben konnten, 794, die nur lesen, 5112, die lesen und schreiben konnten, und 294 solche, die einen höheren Unterricht genossen hatten. — Der *Secundarunterricht* wird in 64 Anstalten ertheilt, die unter die verschiedenen Universitäten gestellt sind. In den 10 Universitäten gab es während des Schuljahres 1878—1879 16.874 Studenten, von denen 6673 auf Madrid, 2459 auf Barcelona, 2118 auf Valencia, 1382 auf Sevilla, 1225 auf Granada, 880 auf Valladolid, 779 auf Santiago, 771 auf Zaragoza, 372 auf Salamanca, 216 auf Oviedo kommen. Was die Besoldung der Lehrer durch die Gemeinde und Städte betrifft, so wird überall der Wunsch laut, die Regierung möge dieselbe selbst in die Hand nehmen; denn es kommen Fälle vor, wo ein Lehrer 4 bis 5 Jahre keinen Gehalt bekommen hat, weil die Gemeinde nicht zahlen konnte. Gegenwärtig sollen den Schullehrern ihre Bezüge durch Vermittlung der Regierungsbeamten flüssig gemacht worden sein. In den letzten Jahren musste die Regierung oft gegen säumige Gemeinden einschreiten und veranlasste, dass Millionen rückständiger Gehälter ausbezahlt wurden. Unter diesen Umständen sind viele Lehrer gezwungen, ihren Lebensunterhalt durch entwürdigende Nebenbeschäftigungen aufzubringen.

Spartanische Erziehung. Der spartanische Staat umfasste ein Territorium von nicht mehr als 87 Geviertmeilen mit etwa 200.000 Einwohnern, ragt jedoch durch die Bedeutung seiner politischen Institutionen, die sich an die Lykurgische Verfassung (880)

knüpfen, unter den Staaten des Alterthums gewaltig hervor. Allein nur die 9000 Familien der eingewanderten **Dorier** genossen die Segnungen dieser Verfassung; ihnen als der herrschenden politischen Kaste stand eine mindestens dreimal so große Zahl der **Periöken** als politisch Unmündiger und eine noch viel größere Zahl von Sclaven oder **Heloten** gegenüber. In keinem anderen Staate der Geschichte sehen wir die Erziehung mit der Staatsidee so innig verknüpft und in den Dienst der Politik gestellt, wie in Sparta; der Bestand der höchst eigenthümlichen Lykurgischen Staatsverfassung sollte eben durch ein ebenso eigenthümliches Erziehungssystem gesichert werden. Ein so kleiner Staat wie Sparta es war, der noch überdies mit so vielen fremdartigen Elementen, Periöken und Heloten durchsetzt war, konnte nur durch eine bis zur Aufhebung der individuellen und Familieneigenthümlichkeit schreitende Ausgestaltung der Staatsidee zu einer imponierenden Stellung gehoben werden; alle untergeordneten Selbständigkeiten, insbesondere die Familie, mussten dem Staatsbegriffe geopfert werden. **In Sparta gehörte das Kind dem Staate und wurde von ihm für Staatszwecke und von Staatswegen erzogen.** Gleich nach der Geburt wurde es von dem Ältesten der Phyle untersucht, um zu entscheiden, ob es vom Staate auferzogen oder am Taygetos ausgesetzt werden solle. Nur bis zum 7. Jahre blieb es der Obhut der Mutter anvertraut, und selbst da nahm es der Vater bisweilen zu den öffentlichen Mahlzeiten mit, denen sich ein Spartaner nicht entziehen durfte, wenn er auch einen eigenen Hausstand gegründet hatte. Mit dem 7. Jahre kam er in eine der öffentlichen Erziehungsanstalten, in denen 7.000 Kinder des spartanischen Staates ohne Rücksicht auf ihren Ursprung in echt demokratischer Weise, alle gleich erzogen wurden. Diese Erziehungsanstalten standen unter der obersten Leitung des Paidonomos, dem fünf Ordner, Bidiärn, zur Seite standen. Eigentliche Lehrer oder Pädagogen, wie in Athen gab es in Sparta nicht; denn bei der absoluten Öffentlichkeit des spartanischen Staates betheiligten sich alle Bürger an der Erziehung und hatten das Recht, jeden Jüngling nicht blos zurechtzuweisen, sondern selbst mit dem Stocke zu züchtigen. Denn in Sparta gab es nur **eine** Würde nämlich die des ehrenhaften Alters. Greise waren die Gesetzgeber (Geronten), aus ihrer Mitte wurden die obersten Aufsichtsbeamten, die Ephoren, gewählt, die sich auch persönlich von dem Stande der Erziehung in den öffentlichen Erziehungsanstalten überzeugten und jeden 10. Tag die Schlafsäle, sowie die Kleidung der Zöglinge untersuchten. Hier war es nun, wo die Jünglinge im Geiste jener Einfachheit und Strenge erzogen wurden, an welche man vorzugsweise denkt, wenn von „spartanischer Erziehung" die Rede ist. Schon beim Eintritte wurde den Knaben das Haar kurz geschoren. Ihr Lager bestand aus Heu und Stroh, ohne Decken, vom 15. Jahr ab aus Schilfrohr, das sie sich am Ufer des Eurotas ohne Messer sammeln mussten. Im Sommer und Winter gingen sie ohne Schuhe und gleich leicht bekleidet — bis zum 12. Jahre in Unterröcken, knappen Wollenröcken, im Jünglingsalter in einem Mantel, ohne Unterkleid, einem vier eckigen Stück Tuch, welches auf die linke Schulter geworfen über den Rücken hinweg durch den rechten Arm durchgezogen und dann wieder über die linke Schulter zurückgeschlagen wurde. Um sie für den Krieg an die Ertragung des Hungers zu gewöhnen, ward ihnen die Kost nur sparsam zugemessen und mager zubereitet; und um mit der Idee der Überlistung des Feindes und der dabei angewendeten Kunstgriffe vertraut zu werden, hatten sie die Erlaubnis, Lebensmittel zu stehlen, jedoch mit dem Vorbehalte, dass sie sich nicht dabei ertappen ließen. Wer sich ertappen ließ, wurde sofort gezüchtigt. Dem Paidonomos giengen eigene Peitschenträger, Mastigophoren, zur Seite, stets bereit, die der That auf der Ferse folgende Strafe zu vollziehen. Um den Körper des Spartaners systematisch an die Ertragung körperlicher Schmerzen zu gewöhnen, wurde die jährliche allgemeine Geißelung der Knaben am Feste der Artemis Artia eingeführt. Die Eltern standen dabei und ermahnten selbst ihre Kinder zur Ausdauer, bis diese unter den Streichen der Mastigophoren laut-

los zusammenbrachen — manche, um nicht wieder aufzustehen. — Die eigentliche Erziehung bestand in gymnastischen Übungen zu militärischen Zwecken, insbesondere dem sogenannten Pentathlon: Laufen, Springen, Ringen, Diskos- und Speerwerfen. Allein auch die ästhetische Seite wurde hierbei nicht außeracht gelassen, indem neben den eigentlichen gymnastischen Übungen die orchestischen als Tanzübungen einhergiengen. Die eigentliche Geistesbildung war in Sparta auf die Musik beschränkt, welche in dem spartanischen Erziehungssystem einen Einfluss hatte, von dem wir uns heutzutage kaum mehr Rechenschaft zu geben vermögen. Als im spartanischen Staat die Ordnung und Harmonie unter den Bürgern gestört war, rief man berühmte Musiker, den Terpander und später den Thaletas herbei, und ließ durch sie die Weisen festsetzen, — die sogenannte dorische Tonart — welche den spartanischen Staatsprincipien entsprachen. Ein wichtiges Erziehungsmittel war in Sparta das Beispiel der Älteren. Hierher gehört auch das gesetzlich empfohlene Freundschaftsverhältnis zwischen einem älteren Bürger und dem von ihm adoptierten Jüngling oder Knaben (Knabenliebe). Jener führte den Namen Eispnelas, der Begeisterer, dieser hieß Aitas oder Liebling. Dieses Verhältnis sollte an die Stelle der Familienbande treten, für welche es innerhalb der Lykurgischen Verfassung keinen Raum gab. Die älteren Bürger führten, wie uns Plutarch berichtet, die Knaben oft in ihre Speisesäle als in Schulen der Weisheit, wo sie Gespräche über öffentliche Angelegenheiten hörten, Vorbilder eines würdigen Benehmens vor Augen hatten, sowohl ohne Grobheit scherzen und spotten, als von anderen Scherz ertragen lernten. Bei ihren Mahlzeiten forderte der Vorsteher der Genossenschaft den einen Knaben auf zu singen, den anderen eine Frage zu beantworten, welche eine überlegte Antwort erheischte, namentlich über den sittlichen Wert der verschiedenen Handlungsweisen; dadurch gewöhnten sie sich schon früh das Schöne und Edle zu erkennen und das Benehmen der Menschen aufmerksam und richtig zu erfassen. Die Antwort mit den Gründen und Beweisen musste einfach und abgemessen sein, kurzweg und ohne Umschweife; gedankenloses Reden wurde selbst gestraft in Gegenwart der Eltern und Vorsteher.“ Hierdurch wurde eine gewisse Zucht des Denkens gefördert und die Gewohnheit herangebildet, mit möglichst wenigen Worten möglichst viel zu sagen — die lakonische Redeweise. — Mit der eigentlichen „literarischen Bildung“, die auf den Fertigkeiten des Lesens und Schreibens beruht, sah es in Sparta schlecht aus; der Spartaner hatte nicht Zeit, sich mit diesen Künsten, in deren Zauberkreis die Bildung unserer Tage ganz und gar eingeschlossen ist, viel zu beschäftigen. Deshalb dürfen wir uns aber den Spartaner nicht als bildungslos denken. Wenn er auch nicht aus Büchern lernen konnte, wie wir, so lernte er doch durch die mündliche Mittheilung; zwar nicht vieles, aber das Wenige erfasste er um so tiefer und behielt es um so sicherer, da er gezwungen war, es in sein Gedächtnis zu hinterlegen, so insbesondere die Lykurgischen Gesetzessprüche und die Homerischen Gesänge. Hierdurch wurde auch für seine Geschmacksbildung gesorgt, allerdings nicht in dem Maße, wie in Attica, da jeder Luxus, daher auch die bildende Kunst von Sparta verbannt war. — Die Haupttugenden, welche die spartanische Erziehung einzuimpfen bemüht war, sind jene, durch welche sich der Spartaner überhaupt auszeichnete: Mäßigkeit, Einfachheit des Lebens, Abhärtung, Gehorsam vor dem Gesetze und Ehrfurcht vor dem Alter. Nichts würde man dem Knaben mehr übel genommen haben, als das Hervordrängen der eigenen Persönlichkeit; bescheidenes, zurückhaltendes Wesen, welches sich auch in der äußeren Haltung ausprägen sollte, wurde der Jugend zur strengen Pflicht gemacht. Wir wissen, dass Knaben und Jünglinge, wenn sie auf der Straße erschienen, ihre Hände im Mantel halten, schweigend einhergehen und nach keiner Seite sich umsehen, vielmehr auf ihre Füße blicken mussten. „Eher“, sagt ein Bewunderer dieser Sitte, „hätte man einen Stein reden hören oder ein ehernes Bild die Augen bewegen sehen, ehe man von einem spartanischen Jünglinge

auf der Straße einen Laut vernommen hätte, oder ihm hätte ins Auge sehen können; ein spartanischer Knabe schien schüchterner zu sein als ein Mädchen." Diese Erziehung dauerte vom 7. bis zum 18. Jahre, wo der Knabe in das Jünglingsalter eintrat, und war in drei Altersabschnitte getheilt, vom 7. bis 12., vom 12. bis 15. vom 15. bis 18. Lebensjahre, nach welchen Altersstufen die Knaben in eigene Abtheilungen gruppiert wurden. Mit dem Eintritte ins Jünglingsalter, wo sonst die eigentliche Erziehung aufhört, trat der spartanische Jüngling in die dritte Erziehungsperiode, die Ephebie, ein, welche vom 18. bis zum 30. Lebensjahre dauerte und in welcher der Jüngling noch immer unter der harten Zucht der älteren Bürger stand. Erst mit dem 30. Lebensjahre war der Spartaner der Zucht entwachsen und konnte einen eigenen Hausstand gründen. Zweck der Ehe war die Erzeugung einer gesunden kräftigen Nachkommenschaft. Deshalb bezog sich die gymnastische Erziehung auch auf die Mädchen, damit sie unter beständigen Muskelübungen und in freier Luft eine kräftige körperliche Entwickelung annehmen. Deshalb erzeugte Sparta auch Heldenweiber, welche wie Gorgo, das Weib des Leonidas, ihrem in den Krieg hinausziehenden Sohne den Schild mit den Worten übergeben konnten: „Entweder mit ihm oder auf ihm!" Der Erfolg einer dergestalt concentrierten und auf einen einzigen Punkt, den Staatsbegriff, gerichteten Erziehung konnte nicht ausbleiben, sondern musste sowohl auf dem Schlachtfelde, als auch bei den öffentlichen Wettkämpfen und rationellen Spielen glänzend hervortreten. Wie uns Plutarch berichtet, sangen bei denselben die Alten: „Wir waren Männer einst voll Muth und Kraft"; die Männer antworteten: „Wir aber sind es, hast du Lust, erprob es nur"; und die Knaben: „Wir aber werden künftig noch viel besser sein." — Die spartanische Erziehung ist, wie K. Schmidt bemerkt, „eine absolut tyrannische für das Individuum und doch eine griechisch freie. Ihre Forderung bestand in der unbedingten Unterwerfung des individuellen Willens unter den gesetzlich bestimmten Willen der Gesammtheit. Vor der Freiheit des Ganzen schwieg die Freiheit des Individuums, oder vielmehr in der Freiheit des Ganzen fand das Individuum seine eigene Freiheit". Kurz, wir finden in Spartas Verfassungs- nnd Erziehungswesen neben den glänzendsten Lichtpunkten die dunkelsten Schattenseiten; neben der größten Freiheit des Gemeinwesens die empörendste Vergewaltigung an dem Individuum; neben der bewunderungswürdigen Entfaltung persönlicher Tugenden die größten moralischen Erbärmlichkeiten wie z. B. „die Krypteia", d. i. die meuchelmörderische Jagd auf Heloten, durch welche die spartanische Jugend für das Kriegshandwerk eingeübt werden sollte. Der politische Glanz eines Gemeinwesens, in welchem für die Begriffe der Familie, der Arbeit, der Humanität kein Raum bleibt, und wo die Erziehung nur durch eine zuchthausartige Strenge betrieben werden konnte, musste auch in der That in kurzer Zeit erlöschen.

Spencer. Herbert Spencer, der berühmte englische Originaldenker und Begründer der Sociologie gehört zu den namhaftesten pädagogischen Stimmführern der Gegenwart. Geboren 1820 zu Derby genoss er bis zu seinem 13. Lebensjahre eine sorgfältige Erziehung im väterlichen Hause, worauf er zu seinem Vetter Thomas, Rector in Hinton, einem gelehrten und freisinnigen Manne geschickt wurde, unter dessen Anleitung er sich hauptsächlich mit der Lösung mathematischer Probleme beschäftigte. Ins Elternhaus zurückgekehrt, gab er sich verschiedenartigen Studien hin und verlegte sich in seinen Mußestunden auf Erfindungen. Schließlich entschloss er sich für die technische Laufbahn, trat in eine Ingenieurkanzlei ein, betheiligte sich bei Eisenbahnbauten und studierte nebenbei Chemie. Frühzeitig trat er mit seinen schriftstellerischen Arbeiten in die Öffentlichkeit und übernahm die Redaction des „Economist". Sein erstes Hauptwerk sind die „Principien der Psychologie" (Principles of Psychology), welche zum erstenmal im Jahre 1855 und im Jahre 1880 in dritter Auflage erschienen. Dieses auf dem Standpunkte des

Darwinismus stehende Originalwerk weicht selbstverständlich von der herkömmlichen Tradition der Schulphilosophie ganz und gar ab, indem es den Boden positiver Thatsachen festhält und die Methode der neuen naturwissenschaftlichen Entwickelungstheorie auf die Psychologie anwendet. Nebst anderen Schriften veröffentlichte Spencer die „Grundlagen der Philosophie", „die Principien der Biologie", und die „Principien der Sociologie". — Auf dem Gebiete der Pädagogik nahm er entschieden Stellung durch vier Abhandlungen, welche vom Jahre 1854—1859 in englischen Revuen erschienen im Jahre 1861 unter dem Titel: „Die vernünftige, sittliche und körperliche Erziehung" gesammelt herausgegeben und seither in die meisten europäischen Sprachen übersetzt worden sind. In diesen Essays geißelt Spencer die Verkehrtheiten der modernen Erziehungsweise in ebenso scharfer als zutreffender Weise. — Was die Erziehung anbelangt, so ist Spencer der Überzeugung, dass eine Reform derselben ebenso wie in der Politik nur allmählich vor sich gehen kann; denn kein Erziehungssystem kann aus den Kindern mit einem Schlag das machen, was aus ihnen werden soll; und wenn selbst ein solches Erziehungssystem ausfindig gemacht werden könnte, würde es nichts helfen, da die natürlichen Erzieher, die Eltern, viel zu unvollkommen sind, um dasselbe auszuführen und wenn sie dies auch zu thun imstande wären, eine solche Erziehung mit den herrschenden gesellschaftlichen Zuständen in solchem Widerspruche sich befände, dass die auf diese Weise Erzogenen für die wirklich bestehende Welt nicht passen, also nur unglücklich erscheinen würden. Ein stark entwickelter Sinn für Gerechtigkeit und für ideale Vorbilder des sittlichen Handelns müsste ja einen Bürger unserer Zeit nur unglücklich machen. Lässt sich also nach Spencer auch die Erziehung von den anderen gesellschaftlichen Factoren nicht trennen, so plädiert Spencer gleichwohl für eine ideale Auffassung des Erziehungsgeschäftes, um demselben die Wege zu weisen und zu ebnen. Wie Rousseau ist Spencer für eine liberale pädagogische Kinderregierung; nur will er die Natur nicht einfach walten lassen, sondern dieselbe durch die Erziehungsthätigkeit unterstützen und nachahmen. Dies soll hauptsächlich dadurch geschehen, dass man an die Stelle künstlicher, mitunter so barbarischer Strafen natürliche Strafen in die Erziehung einführt. Diese haben den Vortheil, dass sie gerecht und dem Vergehen angemessen sind, dass sie als unpersönliches Walten des Schicksals mit keinen starken Aufregungen für Eltern und Kinder einhergehen, dass sie ferner dem Zögling die Überzeugung von der Nothwendigkeit der Strafe und dem Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung verschaffen und dass überhaupt bei derlei Strafen das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern nicht leidet, da die erstern nicht mehr Instrumente des Strafens sind. Zu den natürlichen Strafen rechnet Spencer auch das Missfallen der Eltern über der Kinder pflichtwidriges Verhalten als natürliche Folge dieses letzteren. Dieses Missfallen wird bei dem fortbestehenden Freundschaftsverhältnisse zwischen Eltern und Kindern von ganz besonderer Wirkung sein.

Was den Unterricht betrifft, so verlangt Spencer eine vorgängige Prüfung und Abwägung der verschiedenen Wissensgegenstände in Bezug auf ihren relativen Bildungsgehalt, damit nicht das Nothwendige und Nützliche dem Mindernützlichen hintangesetzt werde. Wie nämlich bei den Wilden und auch bei unseren Damen der Schmuck der Kleidung vorangeht, so wird in unseren Lehrplänen das Glänzende dem Nothwendigen und Nützlichen vorgezogen, der conventionelle Wert des Wissens in die Stellen des natürlichen und wesenhaften gesetzt. „Leute, die schamroth werden, wenn man sie ertappte, dass sie anstatt Iphigénia Iphiginía betonen, oder dass sie die märchenhaften Thaten irgend eines märchenhaften Halbgottes nicht kennen, würden durchaus nicht erröthen, wenn man sie überführen würde, dass sie die Eustachische Mundtrompete oder die normale Anzahl der Pulsschläge eines Menschen nicht kennen." Damit der Lehrstoff nach Maßgabe seines Wertgehaltes für das menschliche Leben festgestellt werden könnte, führt Spencer

Maßstäbe oder Principien für die Auswahl desselben an. Das Wissenswürdigste gruppiert sich nach ihm in folgende Reihenfolge: 1. Thätigkeiten, die der *unmittelbaren* physischen Selbsterhaltung, also der Erhaltung physischer Gesundheit und Tüchtigkeit, sowie der Verlängerung des Lebens dienen. 2. Thätigkeiten, die der *mittelbaren* Selbsterhaltung, nämlich dem Erwerbe der Lebenserfordernisse (Berufsarbeit) dienen. 3. Thätigkeiten, die der Erhaltung und Ausbildung des Geschlechtes gewidmet sind (Kindererziehung). 4. Thätigkeiten, die sich auf die besonderen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse beziehen und 5. Thätigkeiten, welche der freien Muße des Lebens — dem Geschmacke und dem Gefühle gewidmet sind. Von seinem materiell-praktischen, nur auf die Technik des Lebens gerichteten, man möchte sagen, specifisch englischen Gesichtspunkte läſst Spencer die **ethische** Seite des Lebens in seiner Aufzählung ganz leer ausgehen und legt auf die **formale** Geistesbildung, wie sie durch sprachliche und literarische Studien gewonnen wird, gar kein Gewicht, weshalb auch die *classische Philologie* bei ihm schlecht wegkommt. An die Stelle der *Geschichte* (s. d.) will er eine *Naturgeschichte der Gesellschaft* gesetzt sehen, welche durch ein genaues Eingehen auf die biologischen Gesetze gewonnen wird. Über die übliche Behandlung der Geschichte spricht er sich ähnlich wie Buckle aus, indem er auf die Kenntnis der Eroberungskriege und der Hofintriguen keinen Wert legt, worin wir ihm von Herzen Recht geben.

Spiel. Kinderspiele sind freie Beschäftigungen der Kinder, durch welche sie ihr Inneres darstellen. Die Bedeutung des Spieles für die Bildung des Kindes erhellt aus dem Umstande, daſs die erste Erziehung des Kindes fast ausschließlich durch Spiel vor sich geht. Das Spiel gewährt zunächst zweckmäßige Bewegung, welche der Kindesnatur Bedürfnis ist. Man verlange von einem Kinde ja nicht fortwährende, abgemessene Ruhe, sondern lasse dem natürlichen Entwickelungstriebe des Körpers durch freie Bewegung und zweckmäßige Spiele freien Lauf. Ein Kind, das nicht spielt, ist entweder physisch oder psychisch krank. „Bei einem gesunden Kinde, das Gelegenheit zur Kraftäußerung hat, wird die Einbildungskraft bald praktisch, d. h. ihre Gebilde werden verwirklicht oder sinnlich dargestellt. Es baut Häuser und setzt aus verschiedenen Gegenständen mannigfache Figuren zusammen. Je nachgiebiger daher die Dinge in Betreff des Zusammenhanges und der Form sind, desto geeigneter sind sie zu Spielzeugen für die Kinderwelt; es ist ja allen bekannt, daſs deshalb Sand und Wachs fast jedes Kind dauernd unterhalten. Wie leicht ist es so dem Erzieher, die Phantasie des Kindes bildend zu beschäftigen." (Ohler.) Am zweckmäßigsten sind die Bewegungsspiele, welche die richtige Haltung und harmonische Entwickelung des Körpers in allen Gliedern fördern; während die Spiele mit verschiedenem Spielzeug wieder auf die Phantasie des Kindes einen wohlthätigen Einfluſs ausüben. Bei letzteren achte man auf die Auswahl der Spielmittel, die möglichst einfach, unverwüstlich und gefügig sein sollen. Das Spielzeug soll dem Kinde gegenüber gewissermaßen die Stelle des Erziehers vertreten, daher durch seine Beschaffenheit den Geist auf das Schöne lenken. In letzterer Beziehung ist es wünschenswert, wenn der Lehrer mitunter an den Spielen seiner Schüler sich betheiligt.

Die größte Anwendung findet das Spiel in der Kindergartenerziehung. *Fröbel* sagt: „Spiel ist die höchste Stufe der Kindesentwickelung, der Menschenentwickelung dieser Zeit; denn es ist freithätige Darstellung des Innern aus Nothwendigkeit und Bedürfnis des Innern selbst, was auch das Wort Spiel selbst sagt. Spiel ist das reinste, geistigste Erzeugnis des Menschen auf dieser Stufe und ist zugleich das Vorbild und Nachbild des gesammten Menschenlebens, des inneren geheimen Naturlebens im Menschen und in allen Dingen. Es gebiert darum Freude, Freiheit, Zufriedenheit, Ruhe in sich und außer sich, Frieden mit der Welt. Die Quellen alles Guten ruhen in ihm, gehen von ihm hervor.

Ein Kind, welches tüchtig, selbstthätig still, ausdauernd bis zur körperlichen Ermüdung spielt, wird gewiss auch ein tüchtiger, stiller, ausdauernder, Fremd- und Eigenwohl befördernder Mensch. Ist nicht die schönste Erscheinung des Kinderlebens dieser Zeit das spielende Kind? Das in seinem Spiele ganz aufgehende Kind? Das in seinem völligen Aufgegangensein im Spiele eingeschlafene Kind? Das Spiel dieser Zeit ist nicht Spielerei; es hat hohen Ernst und tiefe Bedeutung, pflege, nähre es, Mutter, schütze, behüte es, Vater! Dem ruhigen, durchdringenden Blicke des echten Menschenkenners liegt in dem freithätig gewählten Spiele des Kindes dieses Zeitraums das künftige innere Leben desselben offenbar vor Augen. Die Spiele dieses Alters sind die Herzblätter des ganzen künftigen Lebens; denn der ganze Mensch entwickelt sich und zeigt sich in denselben in seinen feinsten Anlagen, in seinem innern Sinn." (Fröbel). Ein besonderes Gewicht legt Fröbel auf das Bearbeiten eigener Gärten; denn der Mensch sieht da zuerst Früchte aus seinem Thun hervorgehen. In Jahreszeiten, welche den Aufenthalt im Freien nicht gestatten, sollen mechanische Arbeiten, wie Papier- und Papparbeiten, Formen 2c. die Beschäftigung des Kindes in freien Stunden sein. Was die Behandlung der Kinder betrifft, so geben drei Erscheinungen, welche frühzeitig im Leben des Kindes hervortreten, die wichtigsten Aufschlüsse — nämlich Freithätigkeit, Gewohnheit und Nachahmung. „Keine dieser Erscheinungen darf von einer erfassenden, der Menschennatur genügenden Kinderbeachtung ausgeschlossen werden; denn alle drei sind in Hinsicht ihrer Quelle gleich tief in dem Menschenwesen gegründet." Schließlich noch ein Wort Goethes, welcher sich über diesen Punkt folgendermaßen vernehmen läſst: „Kinder wissen beim Spielen aus allem alles zu machen: ein Stab wird zur Flinte, ein Stückchen Holz zum Degen, jedes Bündelchen zur Puppe und jeder Winkel zur Hütte." In der That ist die Phantasie der Kinder unerschöpflich; ihnen redet die Puppe, der Stein und die Blume, und was sie ergreifen, das möchten sie ändern und gestalten. — Darin liegt eine Mahnung, bei der Wahl der Spielsachen solche Gegenstände zu wählen, welche die meisten Veränderungen zulassen, ohne dabei der Zerstörung zu unterliegen. (Im übrigen s. den Art. „Kindergartenerziehung.")

Literatur: Jos. Ambros, Spielbuch. 400 Spiele und Belustigungen für Schule und Haus. 4. Auflage. Wien, 1883. — Dr. Kloss, Das Turnen im Spiel. Dresden 1861. — A. Köhler, Bewegungsspiele des Kindergartens. 6. Aufl. 1883. — Abbé Timon David, das Werk der Jugend. Mainz 1869. — J. Stangenberger, Spiele für die Volksschule. Leipzig. — Schettler, Turnspiele für Knaben und Mädchen. Plauen. — Otto Bräunlich, Kinderspiele und Liederreigen f. Mädchen. Für Schul-, Familien- und Volksfeste. Jena 1878. — Vernaleken und Branky, Spiele und Reime der Kinder in Österreich. Wien 1876. — H. Wagner, Illustrirtes Spielbuch für Knaben. 7. Aufl. Leipzig. — M. Leske, Illustrirtes Spielbuch für Mädchen. 8. Aufl. Leipzig.

Sprache. Sprache, Entstehung derselben. Die Sprache überhaupt ist ein System von Zeichen zur Bezeichnung menschlicher Vorstellungen. Vormals wurde die Sprache für eine übernatürliche Schöpfung angesehen; seit Darwin ist sie ein natürlicher Organismus, dessen Entstehen, Wachsthum, Abänderung und Verfall denselben Gesetzen unterliegt, welche für die Arten der Pflanzen und Thiere gelten. Die heutige Lautsprache beruht auf Zeichen, welche durch Übereinkunft festgestellt worden sind. Sie setzt also eine Art Natursprache voraus, mittelst welcher sich die Menschen über die Bedeutung dieser Zeichen verständigt haben müssen. Diese Natursprache beruht zunächst auf jenen pathognomischen (ausdrucksvollen) Reflexbewegungen, welche unsere Seelenzustände unwillkürlich begleiten. Der Naturmensch bekommt Eindrücke von außen und antwortet auf dieselben durch Bewegungen aller Art. Die Lautreflexe sind nur eine besondere Art derselben, aus welcher sich allmählich die Lautsprache entwickelt. Dergleichen Laute werden nämlich zu unwillkürlichen Äußerungen der Seelenzustände, durch welche der Mensch, ohne den Zweck der Mittheilung damit zu verknüpfen, seinem Inneren Luft

macht. Wenn ein anderer auf diese Äußerungen achtet, um aus ihnen auf das Innere des Menschen zu schließen, werden dieselben zu Zeichen. So verwandelt sich der Aufschrei des Schmerzes in ein Zeichen für den Schmerz, die Geberden des Zornes, der Ausruf des Staunens u. s. f. in ein Mittheilungsmittel für diese Seelenzustände. Die Laute stehen hier auf einer Linie mit den Mienen und Geberden — die natürliche Lautsprache ist eine Geberdensprache der Sprachwerkzeuge. Hierher gehören die Empfindungswörter, die sich als Erinnerungszeichen an den Urzustand der Sprache erhalten haben, wie z. B. Ha! — Ach! — O! — Weh! — Pah! aber auch die selbstredenden Mienen und Geberden, welche, wie Lachen und Weinen, Nicken und Kopfschütteln (Ja und Nein), Achselzucken, Handabwehren, Winken, Zeigen u. dgl. eine gemeinverständliche Bedeutung haben. Die Reflexbewegungen nehmen aber weiter den Charakter einer Nachbildung des Gesehenen und Gehörten an. Durch diese wird anfangs nur irgend eine Erscheinung, später jedoch der Gegenstand selbst, dem diese Erscheinung zukommt, sinnbildlich dargestellt; z. B. „plumps" „Wau — wau" — „Miau" — „Mäh". — Auf der pathognomischen Stufe haben wir es mit Lautgeberden — auf der onomatopoetischen mit Lautbildern zu thun. Lautgeberden und Lautbilder mögen die erste Verständigung unter den Naturmenschen bis zu einem gewissen Grade vermittelt und zugleich das Mittel zur weiteren Vervollkommnung der Lautsprache an die Hand gegeben haben. Sobald sich nämlich zwischen gewissen Vorstellungen und gewissen Lauten die nöthigen Verknüpfungen gebildet haben, wodurch sich diese Laute in Zeichen für jene Vorstellungen verwandelten: erhob man sich nach und nach zu immer freieren Vergesellschaftungen zwischen Vorstellungen und Lautzeichen, d. h. zu solchen, bei denen zwischen Laut und Vorstellung kein innerer Zusammenhang besteht. Auf diese Weise entstanden die heutigen sprachlichen Bezeichnungen, welche nur auf einer allmählichen auf Übereinkunft beruhenden Association der beiden verknüpften Glieder beruhen. So entstanden für die Vorstellung des Haushundes anstatt des onomatopoetischen Ausdruckes: „Wau — wau!" auf verschiedenen sprachlichen Gebieten verschiedene Bezeichnungen, als da sind: „Hund" (deutsch), canis (lateinisch), le chien (französisch), pes (böhmisch) u. s. f. Die freien Verknüpfungen kamen jedoch keineswegs in willkürlicher Weise zustande, sie bildeten sich vielmehr auf dem durch Darwin aufgezeigten Wege der natürlichen Auslese. So wie nämlich noch gegenwärtig der Araber sechstausend Worte für das Kameel, zweitausend für das Pferd, fünfzig für den Löwen und zweihundert für die Schlange besitzt, so bildeten sich beim Werden der Sprache für jede einzelne Vorstellung auf verschiedenen Punkten des sprachlichen Gebietes die mannigfaltigsten sprachlichen Bezeichnungen, welche mit einander in den „Kampf ums Dasein" (Concurrenz) traten, bis endlich aus was immer für Gründen die heutzutage gebräuchlichen Namen über die mit ihnen in Wettkampf tretenden Ausdrücke den Sieg davon trugen und zur allgemeinen Anerkennung gelangten. Bei den Gebilden der Sprache hat man die äußere Sprachform von der inneren zu unterscheiden. Beide sind eigenthümlichen unmerklichen, aber nach längeren Zeiträumen entschieden hervortretenden Wandlungen unterworfen, in denen sich eben das Leben der Sprache als eine Offenbarung des Geistes ausprägt. Die äußere Sprachform ist der hörbare Laut als äußeres Zeichen eines gewissen Vorstellungsinhaltes. Dieser Vorstellungsinhalt selbst, d. h. diejenige Verfassung des Bewusstseins, welche durch den hörbaren Laut zum Ausdrucke gelangt und die derjenige in sich selbst hervorrufen muss, welcher diesen Laut verstehen will, wird die innere Sprachform genannt. Sowohl die eine als die andere unterliegt im Leben der Nationen mannigfachen Änderungen, welche mit den Veränderungen der Cultur und mit den Schicksalen derselben innig zusammenhängen. Dieselben äußeren Sprachformen erfüllen sich im Verlauf der Geschichte mit einem mannigfachen Vorstellungsinhalte. Das Wort „Tugend", das Wort „Sonne" hat heutzutage eine andere Bedeu-

tung als im Mittelalter. Als man die Erscheinung der Elektricität zum erstenmal an dem geriebenen Bernstein beobachtete, mag dieses Wort einen anderen Sinn gehabt haben als heute — die innere Sprachform hat sich geändert. Aber auch die äußeren Sprachformen, welche demselben Gedanken zum Ausdrucke dienen sollen, haben sich im Laufe der Zeit bedeutend geändert. Wenn wir das Deutsch des Nibelungenliedes mit dem heutigen Deutsch vergleichen, staunen wir über die Veränderung, welche die deutsche Sprache im Laufe von 600 Jahren bezüglich ihrer äußeren Sprachform erfahren hat.

Aneignung der Sprache. Die Sprache des Kindes entsteht auf dem Wege der Nachahmung dessen, was das Kind in seiner Umgebung vernimmt. Sie ist dem Kinde nicht angeboren, sondern erworben, und mit ihr alles dasjenige, was das Kind mittelst der Sprachformen in sich aufnimmt. Mit dem Anschauen geht schon in der frühesten Lebensperiode das Sprechen Hand in Hand. Das Bindeglied zwischen beiden ist das Hören; der Taube bleibt stumm. Mit vortrefflichen Sprachwerkzeugen ausgestattet, fängt das Kind sehr frühe an, von denselben Gebrauch zu machen. Da es die Laute, die es hervorbringt, auch hört, so fängt es an, dieselben mannigfach abzuändern und zu gliedern (articulieren), und zwar durch Nachahmung dessen, was es bei anderen hört. Das Gesprochene bleibt aber keineswegs ein leerer Schall, sondern es gewinnt nach und nach Bedeutung. Während das Kind die Gegenstände anschaut, vernimmt es auch (von anderen) die Namen derselben. Es merkt sich dieselben. Anschauung und Benennung verschmelzen bei ihm zu einer Gesammtvorstellung so innig, als ob auch der Name ein Merkmal des Dinges wäre und zur Anschauung desselben gehörte. Mit der Anschauung des Vaters, der Mutter, des Tisches, des Baumes verschmelzen bei deutschen Kindern die Namen: „Vater“ — „Mutter“ — „Tisch“ — „Baum“. Ohne jeden absichtlichen Unterricht von Seite der Erwachsenen eignet sich das Kind durch bloße Nachahmung einen großen Theil des Sprachschatzes an. Jedes Wort, welches es gewonnen hat, wird zu einem Anhaltspunkte für seine Weiterbildung; denn dieses Wort überträgt es sofort auf jeden neuen Gegenstand, welcher die gleichen Merkmale hat, wie jener, auf den es ursprünglich angewendet wurde. Das Wort „Tisch“ wird auf jedes Zimmergeräth dieser Art, das Wort „gut“ wird auf jeden Gegenstand bezogen, welcher seinem Zwecke entspricht und den man daher in irgend einer Beziehung vorzieht. Dieser Process vollzieht sich in der Form der Urtheile: dieses Ding ist ein Tisch; dies ist gut. Indem das Kind anfängt mit Worten zu arbeiten, d. h. zu sprechen, fängt es auch an, die Dinge und ihre Eigenschaften miteinander zu vergleichen und die Beziehungen derselben wahrzunehmen, d. h. zu urtheilen. Dadurch nimmt es die Kenntnisse und den Verstand an, der in seiner Umgebung herrscht.

Sprachunterricht in der Volksschule. Der Zweck des Sprachunterrichts überhaupt kann von drei Seiten aus in Betracht gezogen werden; er ist zunächst ein rein praktischer, wenn es sich darum handelt, die Sprache nach Rede und Schrift verstehen und sich in derselben mündlich und schriftlich ausdrücken zu lernen; er ist ein formaler, wenn man mittelst der Sprache das Denken zu üben sucht (da Sprechen doch nichts anderes ist als lautes Denken), und er ist endlich ein materialer (sachlicher), wenn man es darauf anlegt, Kenntnisse beizubringen, da man beim Sprechen doch auch etwas sagen muss. In der Sprache ist nämlich ein dreifaches Element eingeschlossen: das Wort, der Gedanke, das Ding. Worte sind Zeichen der Gedanken und Namen der Dinge. Es gibt keine Wörter, die nicht auch Worte wären und als solche eine Bedeutung hätten. Comenius (s. d.) ist der erste, dem das Verdienst zukommt, den dreifachen Parallelismus zwischen dem Sprachlichen, Logischen und Sachlichen, oder zwischen Namen, Gedanken und Dingen herausgefunden zu haben; und der beispiellose Erfolg der gleich nach ihrem Erscheinen in die Sprachen des Occidents und Orients über-

setzten „Janua linguarum" (Sprachenpforte), in welcher er das Geheimnis dieses Parallelismus der Welt offenbart, beweist das Erstaunen, welches dasselbe allerwärts hervorgerufen hatte. Eine große Verwirrung der Meinungen auf didaktischen Gebiete, eine Unzahl verfehlter Versuche in der Methodik des Sprachunterrichts wäre der Welt erspart worden, wenn man bei den methodologischen Constructionen der neueren und neuesten Zeit auf Comenius zurückgegangen wäre. Die drei in geheimnisvoller Übereinstimmung zu einander stehenden Grundreihen der Gedanken, der Worte, der Dinge, die sich in den drei Grundthätigkeiten des menschlichen Wesens: Denken, Sprechen, Wirken ausprägen, wurden von ihm als die innigste Wechselbeziehung zwischen Verstand, Zunge und Hand erfaßt. „In Gott sind die Ideen, die Urtypen, welche er den Dingen aufprägt; die Dinge wiederum prägen ihre Bilder den Sinnen ein; die Sinne theilen sie dem Geiste mit, der Geist der Zunge, die Zunge den Ohren anderer, eine leibliche Vermittelung, da sich die in Leibern eingeschlossenen Geister nicht auf rein geistige Weise untereinander verständigen können." Und an einer anderen Stelle seiner großen Unterrichtslehre lesen wir: „Die Worte müssen beständig in Verbindung mit den Dingen gelehrt werden, damit Verstand und Sprache immer gleichzeitig gebildet werden; Worte ohne Dinge sind Schalen ohne Kern, eine Scheide ohne Schwert, Schatten ohne Körper, Körper ohne Seele. Die Weisheit besteht in den Dingen, nicht in den Worten!"

Der muttersprachliche Unterricht war bis zum 17. Jahrhundert von der Volksschule ausgeschlossen. Die Sprache, an welcher der Geist ausschließlich geübt wurde, war die lateinische; die Muttersprache war damals nur der Fürsorge der Mutter und des täglichen Umganges anheimgegeben. Wolfgang Ratke war es, der am Anfange des 17. Jahrhunderts den Versuch machte, die deutsche Sprache allem Unterrichte zugrunde zu legen. Allein erst im folgenden 18. Jahrhunderte, insbesondere seit der Sprachreinigung durch Gottsched und Adelung kam es zu der wirklichen Einführung eines eigentlichen, über das bloße Lesen und Schreiben hinausgehenden deutschen Sprachunterrichts als Lehrgegenstandes in den Schulen. Doch waren es zunächst nur die höheren Schulen, in denen die „deutsche Sprache" als Unterrichtsgegenstand Eingang fand. Die Einführung derselben in die Volksschule ist erst ein Werk der neuesten Zeit.

Hierbei wurde nun zunächst der erste der drei oben angeführten Zwecke, nämlich der praktische als Lehrziel des deutschen Sprachunterrichts ins Auge gefaßt. Zur Erreichung dieses Zieles eröffneten sich wieder zwei Wege, der kürzer scheinende synthetische mittelst der grammatischen Regeln und der leichter zu betretende analytische mittelst der Übung. Während man heutzutage selbst fremde Cultursprachen auf dem analytischen Wege beibringt, suchte man damals auch die Muttersprache auf dem synthetischen Wege der Grammatik geradeso beizubringen, als wenn es eine fremde Sprache wäre. Den Anhängern der philanthropinistischen Richtung gebürt das Verdienst, zuerst den analytischen Weg beim Sprachunterrichte in der Volksschule betreten zu haben. Im Jahre 1799 gab F. P. Wilmsen in Berlin seine „Anleitung zu zweckmäßigen deutschen Sprachübungen in Beispielen und Aufgaben für Lehrer in Bürgerschulen" heraus. Weil es „überaus schwer ist, diesen Unterricht den Kindern anziehend zu machen und eine gewisse Trockenheit und Einförmigkeit zu vermeiden, welche so leicht davon abschreckt", suchte er in der schon genannten „Anleitung" die Schüler durch Übungen, die er ihnen aufgab, zum Ziele zu führen. Er ließ z. B. zu gegebenen Subjecten passende Prädicate schreiben, ähnlich lautende Wörter unterscheiden und demgemäß benützen, einzelne Wörter ableiten, Sätze aus dem Activum ins Passivum übertragen u. s. w. In derselben Art und Weise sind die verschiedenen Sprachbücher, Lehrgänge und Leitfäden eingerichtet, welche die praktische Ausbildung in der Muttersprache auf analytischem Wege zu vermitteln suchen.

Ein wichtiger Schritt nach vorwärts war es, als man anfieng, auch den formalen Zweck des Sprachunterrichts ins Auge zu fassen. Um den geisttödtenden Mechanismus der älteren Unterrichtsweise zu durchbrechen, suchten nämlich die Philanthropinisten eigene „Denkübungen" in den Schulen einzuführen, welche jedoch, weil es kein Denken ohne Worte gibt, alsbald in vereinigte Sprech- und Denkübungen umschlagen mussten. Auch Freiherr von Rochow hat sich auf seiner Musterschule in Rekhan schon mit solchen Übungen beschäftigt. Bahnbrechend bleibt jedoch in dieser Richtung Pestalozzi, welcher den formalen Bildungswert der Sprache in seiner vollen Tiefe und nach seinem ganzen Umfange erfasste, und welcher ebendeshalb, weil er es that, an der Spitze der neueren pädagogischen Bewegung steht. Sein Wirken in dieser Richtung erscheint an anderen Stellen dieses Werkes gewürdigt. Für die Verbindung des Sprachunterrichts mit den Denkübungen wirkte nebst vielen anderen vorzugsweise D. E. Tillich in seiner Schrift: „der Sprachunterricht als intensives Bildungsmittel" (Leipzig 1813) und Krause, der in seinem „Versuch eines methodischen Lehrbuchs der deutschen Sprache" (Halle 1819) „die Denkübungen und Sprachübungen, diese beiden wichtigen Unterrichtsgegenstände, so in Verbindung zu bringen suchte, dass sie sich gegenseitig unterstützen." Diese auf rein pädagogischem Gebiete einhergehende Bewegung erhielt nach Pestalozzis Tode eine mächtige Stütze vonseite der deutschen Sprachwissenschaft. Es ist dies jene Richtung derselben, an deren Spitze K. F. Becker steht. Nachdem derselbe durch eine Reihe wissenschaftlicher Sprachwerke (1827—1834) eine hervorragende Stellung unter den deutschen Sprachforschern sich erworben hatte, gab er im Jahre 1833 seinen „Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprachlehre" heraus, welcher nach seiner Erklärung zunächst für die Volksschule bestimmt war, und dessen Gebrauch von ihm in einer besonderen Schrift erläutert worden ist. Danach sollen die Formen der Sprache der Schlüssel sein, durch welchen dem Schüler der Einblick in die Operationen des Denkens geöffnet wird. „Indem der Schüler in der Wortbildung die Wörter und die Wortformen verstehen lernt, wird ihm offenbar, wie der menschliche Geist die ihn umgebende Welt in eine Welt von Begriffen umwandelt, wie er diese Welt von Begriffen zuerst in Begriffe von Dingen, die sind, und in Begriffe der Thätigkeiten der Dinge scheidet und dann jene und diese nach ihren Arten und Unterarten in mannigfaltigen Unterscheidungen und Gesetzen ordnet und gestaltet. Indem der Schüler ferner in der Wortfügung lernt die Redeformen verstehen, lernt er die Verhältnisse kennen und unterscheiden, in denen der menschliche Geist die Begriffe der Dinge und ihrer Thätigkeiten auffasst und zu Gedanken verbindet. — Der ganze Vorgang seines eigenen Denkens und Urtheilens und die Gesetze dieses Vorgangs werden auf diese Weise dem Schüler, indem er seine Muttersprache vollkommener verstehen lernt, gewissermaßen vor Augen gelegt, und der ganze Sprachunterricht wird für ihn eine fortgesetzte Übung in der Auffindung und Betrachtung der Verhältnisse, nach welchen der Geist die Begriffe unterscheidet, und der Gesetze, nach welchen er sie im Denken und Urtheilen mit einander verbindet. — Wie Gott dem ersten Menschen alle Thiere vorführte, auf dass er einem jeden derselben einen Namen gebe, so soll der Lehrer dem Schüler die innere Welt seines eigenen Vorstellens und Denkens vorführen." Hierdurch sollte die schon von Comenius betretene und von Pestalozzi mit siegreichem Erfolge vertretene Richtung ihre sprachwissenschaftliche Begründung finden — die Bedeutung des Sprachunterrichts als formalen Bildungsmittels jedoch zugleich auf eine unerreichbare Höhe emporgehoben werden, indem nicht nur das Denken in und mittelst der Sprache, sondern auch das Denken über die Sprache, die Entwickelung der logischen Formen aus der Sprache heraus, also die Sprachphilosophie als Ziel des Sprachunterrichts hingestellt wurde, wodurch allerdings diese Bewegung aus den der Volksschule gezogenen Schranken hinaustrat. Unter den zahllosen Nachfolgern Beckers hat Wurst (Sprachdenk-

lehre) dessen Ideen am meisten propagiert und zur Einführung derselben in die Schule das meiste beigetragen. Dadurch wurde die Satzlehre (Syntax) vor die eigentliche Formenlehre gestellt; der analytische Vorgang nicht nur in logischer Bedeutung als Fortschritt vom Besonderen zum Allgemeinen, vom Beispiel zur Regel, sondern auch im realen Sinne als Zergliederung der Sätze in ihre Bestandtheile mit aller Entschiedenheit festgehalten. Aus den einzelnen von dem Lehrer vorgeführten oder von dem Schüler selbst erfundenen Sätzen sollten nicht nur die grammatikalischen Regeln, sondern auch die logischen Gesetze des Sprachbaues entziffert werden. Hiermit hat der sprachliche Formalismus seinen Höhepunkt erreicht. „So war es nicht der Gedanke, der Inhalt, der Stoff der Sätze, der von den Schülern innerlich aufgefasst und verarbeitet, an dem ihr Denken geübt werden sollte, sondern allein die Form; nicht mit Worten sollten sie umgehen, vielmehr an Wörtern, ihrer Form und Beziehung zu einander sollte die Denkkraft ausgebildet werden, und es waren nicht minder als früher eben Regeln, von denen man die Sprache verstehen und sofort mündlich und schriftlich richtig gebrauchen lernen sollte. Insbesondere aber war es eine bei einzelnen fast ins unendliche gehende Benennung der verschiedenen Satzarten, Satzglieder und Redetheile, von deren Einprägung und Übung man den meisten Gewinn für die geistige Bildung und die Sprachgewandtheit der Schüler erwartete.“ (Stockmayer). Dadurch kam der ideale Gehalt der Sprache in ernstliche Gefahr, durch die bloße logische Form des sprachlich Dargestellten erdrückt zu werden; und zwar hauptsächlich deshalb, weil die als Beispiele zur Ableitung allgemeiner Regeln und Gesetze angeführten Sätze ohne alle Bedeutung und ohne jeden inneren Zusammenhang in bunter Mischung aufeinanderfolgten — ein bloßes analytisches Material ohne jeden Anspruch auf das Interesse des Schülers. Um diesem hohlen Formalismus der Sprachbildung entgegenzutreten, wurde nunmehr die Forderung aufgestellt, dass die Schüler beim Sprachunterrichte nicht an einzelnen, bunt zusammengewürfelten Beispielssätzen, sondern an ganzen zusammenhängenden Lesestücken geübt und gebildet werden sollten, und dass hierbei auf die richtige Auffassung des Inhalts ebenso zu sehen sei, wie auf die Kenntnis der Formen. Dies hatte wieder zwei wichtige Consequenzen im Gefolge, erstens, dass der dritte der oben angeführten Zwecke des Sprachunterrichts nämlich der materiale, sachliche, in den Vordergrund trat und sich ebenbürtig den beiden anderen, dem praktischen und formalen, anschloss — und zweitens, dass die Lesebuchfrage in Fluss gebracht wurde. Durch die Vereinigung der drei Haupttendenzen des Sprachunterrichts wurde nämlich die Frage nach der Concentration (s. d.) des Unterrichts angeregt, welche die pädagogischen Kreise bis zur Stunde noch in Athem hält. Infolge der Rücksichten auf die für nothwendig erkannte Concentration des Unterrichts wurden nunmehr die höchsten Anforderungen an ein Schullesebuch gestellt und die literarische Production — wir wollen nicht sagen, Fabrication von Lesebüchern in unaufhaltsamer Weise entfesselt. Die Forderung, dass die einzelnen Lesestücke des Lesebuches sowohl den praktischen Zielen des Sprachunterrichts als der Vermittelung realistischer Kenntnisse zu dienen habe, dass also weder der Inhalt des Gelesenen der grammatischen Analyse geopfert, noch diese über jenem vernachlässigt werden solle, kurz dass das richtige Verständnis des Gelesenen und die freie mündliche und schriftliche Reproduction desselben die Hauptmomente bei der Behandlung der Lesestücke sein sollen, brach sich immer mehr Bahn.

Dass durch diese hochgespannten methodologischen Anforderungen an den Sprachunterricht, die Schwierigkeit seiner Behandlungen zunehmen musste und dass die Ansichten darüber, wie man diesen Forderungen gerecht werden solle, vielfach auseinandergehen mussten, ist leicht einzusehen. Die Verwirrung der Meinungen streifte bis an Rathlosigkeit. Bei der allgemeinen Zersetzung der pädagogischen Anschauungen blieb nichts anderes übrig,

als in der Rückkehr bald zum grammatischen (praktischen), bald zum formalistischen, bald zum realistischen Standpunkte sein Heil zu suchen. Es entbrannte zunächst der Streit um die Grammatik, in welchem Palmer, Löw und Stern die Rückkehr zu derselben predigten, während die gewichtigen Stimmen eines Staatsrathes von Rümelin, eines Rudolf von Raumer, eines L. Völters nach dem Vorgange Wackernagels, der die Becker-Wurst'sche Sprachmethode für geistige Selbstbefleckung erklärt, den Sturmlauf gegen die Grammatik anhoben. „Aller theoretische und grammatische Unterricht in der deutschen Sprache sei etwas vollkommen Zweckloses, für Lehrer und Schüler gleich Peinliches und Unerquickliches, so lange die Empfänglichkeit für eine wissenschaftliche Behandlung des Gegenstandes nicht vorhanden sei," meint Rümelin, und fordert einen Sprachunterricht am Lesebuche. „Gebet dem Schüler ein solches Buch in die Hand, leset es mit ihm wiederholt und gründlich durch, lasst ihn daraus schreiben, memorieren, Auszüge, Nachbildungen &c. machen, dass er einen Autor vor sich hat, wie bei jedem andern Sprachunterrichte, dass seine Gedanken auf einen bestimmten Stoff, eine bestimmte Form sich concentrieren, und auf einmal wird das ganz leicht, was vorher so schwer schien, dass der Schüler seine Muttersprache gut und gründlich lerne." — „Die grammatische Behandlung der Muttersprache liegt ganz über dem Horizont, welcher dem Alter der Schüler der Volksschule zukommt," meint Völter; denn, setzt er hinzu, „sie leitet zur Reflexion über die Muttersprache an," setzt also die Kenntnis derselben bereits voraus. Von durchschlagender Bedeutung für den Sieg der Antigrammatisten in der Volksschule ist jedoch die Stellung, welche Jacob Grimm zu dieser Frage eingenommen hat, indem er sich gegen den Missbrauch ausspricht, der in der Volksschule mit der Grammatik getrieben wird. Er erklärt diesen grammatischen Unterricht geradezu für schädlich und nennt ihn eine „unsägliche Pedanterie", die ein wiederauferstandener Grieche oder Römer kaum begreiflich finden würde; es werde dadurch gerade die freie Entfaltung des Sprachvermögens in dem Kinde gestört und eine herrliche Anstalt der Natur, welche uns die Rede mit der Muttermilch eingebe und sie in dem Befang des elterlichen Hauses zur Macht kommen lassen wolle, verkannt. Die Sprache sei gleich allem Natürlichen und Sittlichen ein unvermerktes, unbewusstes Geheimnis, welches sich in der Jugend einpflanze und unsere Sprachwerkzeuge für die eigenthümlichen vaterländischen Töne, Biegungen, Wendungen, Härten oder Weichen bestimme. Ein so tief angelegter, nach dem natürlichen Gesetze weiser Sparsamkeit aufstrebender Bau könne unmöglich durch die abgezogenen, matten und missgegriffenen Regeln der Sprachmeister geleitet und gefördert werden. Wahre Dichter wussten, ohne Grammatik zurathe zu ziehen, über Stoff, Geist und Regeln der Sprache ganz anders zu gebieten als Grammatiker und Wörterbuchmacher. Vor 600 Jahren habe jeder gemeine Bauer Vollkommenheiten und Feinheiten der deutschen Sprache gewusst, d. h. täglich ausgeübt, von denen sich die besten heutigen Sprachlehrer nichts mehr träumen ließen. Mädchen und Frauen, die in der Schule weniger geplagt würden, verständen ihre Worte reinlicher zu reden, zierlicher zu setzen und natürlicher zu wählen, weil sie sich mehr nach dem kommenden inneren Bedürfnis bildeten, die Bildsamkeit und Verfeinerung der Sprache aber sich mit dem Geistesfortschritt von selbst einfinde. Jeder Deutsche, der sein Deutsch schlecht und recht wisse, d. h. ungelehrt, könne kühnlich alle Sprachmeisterregeln fahren lassen. — Dieser Kampf um die Grammatik ist höchst interessant. Es ist der Kampf des Unbewussten mit dem Bewussten, des Unreflectierten mit dem Reflectierten, des Instincts mit der Regel, der unmittelbaren Intuition mit dem klügelnden Verstande — ein Kampf, der auf allen Gebieten praktischer Fertigkeit von den automatischen Bewegungen des Athmens, Gehens u. s. w. bis in die lichten Höhen der schaffenden Kunst wahrzunehmen ist, und in welchen nach den Versicherungen Schopenhauers und Hartmanns schließlich das Unbewusste die Oberhand behält. Dies bewährt sich

auch hier. Die Volksschule mit ihren auf das unmittelbare Leben gerichteten Zielen wird genug gethan haben, wenn sie ihren Zöglingen ein volles, wenn auch unreflectiertes Bewusstsein der Muttersprache mit der Fülle ihres Sprachschatzes und Formenreichthums anerzieht. Nachahmung guter Vorbilder ist bei weitem mehr als alle Kenntnis der Regeln. Und man kann füglich mit Luther fragen: „Sage mir, wo ist jemals eine Sprache gewesen, die man aus der Grammatik wohl und recht habe lernen können."

Aus diesen aneinander gerathenen entgegengesetzten Bestrebungen der Anhänger *Beckers* und *Grimms*, wovon jene die *formale*, diese die *sachliche* Seite des Sprachunterrichts festhielten, bildete sich ein juste milieu heraus, in welchem die Anhänger der dritten, nämlich der *praktischen* Richtung dadurch Recht behielten, dass sie das praktisch Verwertbare der beiden anderen Richtungen in sich aufnahmen. Dies ist vor allem das *analytische Verfahren*, welches von den concreten Erscheinungen der Sprache, dem gesprochenen oder geschriebenen Satze, der zusammenhängenden Rede und dem Lesestücke ausgeht. Die Männer, welche auf diese Weise durch einen Compromiss der drei Richtungen des Sprachunterrichts die Grundlage der heutigen Methodik desselben gelegt haben, sind *Denzel*, *Diesterweg*, *Jacotot*, *L. Kellner*, *Kehr*, *O. Schulz*, *Riecke*, *Vernaleken* u. A. Hierbei wurde vor allem der *praktische* Zweck des Sprachunterrichts festgehalten, den Kellner nach den beiden Richtungen des Wissens und Könnens als *Sprachverständnis* und *Sprachfertigkeit* kurz und treffend bezeichnete. „Ersteres, nämlich das Sprachverständnis, besteht in der Fähigkeit, durch Bücher und geselligen Verkehr uns zuströmende Gedanken sachlich klar und richtig aufzufassen, mithin das gesprochene und geschriebene (gedruckte) Wort zu verstehen, es schließt also das Lesen in sich. Die Sprachfertigkeit hingegen ist die Fähigkeit, eigene Gedanken und Gefühle mit klaren und bestimmten Worten mitzutheilen, sei es nun durch die mündliche Rede, oder durch Schriftzeichen, weshalb sie wieder das Schreiben in sich schließt." Auch *Diesterweg* hält an diesem *praktischen* Standpunkte fest, indem er sagt: „Wenn ein Elementarschüler Schriften, welche in seinem Lebenskreise liegen, versteht, mit Sicherheit fremde Gedanken auffasst und seine eigenen, wenn auch nur nach sicherer Leitung des Gefühls, richtig darstellt: so ist an ihm das Wesentlichste der Sprachbildung geleistet." Wenn also bei diesen Bahnbrechern der neueren und neuesten Methodik des Sprachunterrichts der *praktische* Standpunkt im Vordergrunde steht, so wurden deshalb die beiden anderen im Zweckbegriff desselben liegenden Richtungen, die logisch-formale und die historisch-sachliche keineswegs über Bord geworfen. *Grimm* behielt Recht, insofern die *theoretische Sprachlehre*, der dürre trockene Leitfaden der Grammatik aus dem Volksschulunterrichte definitiv beseitigt wurde. „Die Frage," sagt *Dittes*, „ob in den Volksschulen (Bürgerschulen) ein grammatischer Leitfaden (für die Kinder) gebraucht werden solle, muss ich entschieden verneinen. Ein solches Buch bildet stets eine Scheidewand zwischen Lehrer und Kindern, hemmt die lebendige Wechselwirkung zwischen beiden, benimmt also dem Unterricht seine Unmittelbarkeit und Frische. Es rückt ferner das Abstracte, die Sprachlehre in den Vordergrund, welcher dem Concreten, der Sprache selbst gebührt, es setzt an die Stelle des heuristischen das dogmatische Verfahren. Übrigens dürfte es unter den vielen Leitfaden nicht einen einzigen geben, welcher für mehrere Schulen passte, oder auch nur alle an einer größeren Schule gemeinschaftlich arbeitenden Lehrer befriedigte. Nöthig ist ein solches Buch jedenfalls nicht, und man soll die Eltern der Kinder nicht zu unnützen Ausgaben zwingen. Sind Kinder in der Schule, welche sich zu häuslichen Studien ein Sprachbuch anschaffen können und wollen, so kann ihnen ja der Lehrer eines empfehlen. Aber die Meinung, dass ein solches Buch in der Schule sein müsse, ist nur ein vererbter Schulmeisterzopf. Noch weniger gehören natürlich Lehrbücher der Metrik, Literaturgeschichte u. s. w. in die Volksschule. Selbst die für die Hand der Kinder bestimmten Übungsbücher

sind entbehrlich. Die den Kindern zu stellenden Aufgaben sollen ja nicht isoliert neben dem Unterrichte herlaufen, müssen vielmehr stets aus demselben entspringen, aus ihm ihre Bedeutung und Erklärung erhalten. Sind sie auf diese Weise gehörig vorbereitet, so kann die Stellung einer jeden, möge sie nun der Lehrer mündlich geben oder an die Wandtafel schreiben, höchstens eine Minute Zeit in Anspruch nehmen." — Grimm behält jedoch Unrecht, insoferne ihm die Tendenz unterlegt wird, alles Grammatisieren aus der Volksschule zu verbannen. Denn abgesehen davon, dass für den schriftlichen Gedankenausdruck, das Rechtschreiben, die Kenntnis gewisser grammatischer Regeln nicht leicht entbehrt werden kann, wäre es eine Thorheit, der Formulierung jener grammatischen Regeln aus dem Wege zu gehen, die sich durch eine sorgsame Behandlung der Sprache von selbst ergeben. Dabei werden allerdings diese Regeln nicht aus der Sprachlehre, sondern aus der Sprache geschöpft, also nicht synthetisch, sondern analytisch gewonnen worden sein. Denn wenn man an dem lebendigen Leibe der Sprache selbst den wunderbaren Bau derselben dem Volksschüler enthüllt hat, soll es ihm verwehrt bleiben, dasjenige, was sich aus dieser Betrachtung ergibt, in Worte der Regel zu kleiden? Soll es ihm ungesagt bleiben, dass es Redetheile gibt, von denen einige unter allen Umständen unverändert bleiben, während andere eine Biegung zulassen? Dass der Satz aus Gliedern bestehe, von denen zwei, Subject und Prädicat jedem Satze wesentlich sind, während andere nur zur weiteren Ausgestaltung desselben dienen? — Gewiss nicht; doch muss alles dieses auf heuristisch-analytischem Wege aus der Sprache selbst entwickelt, keineswegs jedoch auf dogmatisch-synthetische Weise mittelst der Sprachlehre hingestellt werden. Durch diese analytische Behandlung der Sprache wird alsdann der dritte, nämlich der logisch-formale Standpunkt nach dem Vorbilde von Pestalozzi und im Sinne der Becker'schen Sprachdenklehre von selbst, also ungezwungen zur Geltung kommen, „da ein einfacher, sich an die natürliche Entwickelung anschließender Sprachunterricht und Umgang mit der lebendigen Sprache gar nicht ohne Einfluss auf das Denkvermögen und die allgemeine Bildung bleiben kann. Jener grammatisierende Unterricht hatte sich eben dadurch von der Natur entfernt, dass er den Umgang mit der lebendigen Sprache, das fröhliche Bewegen und Regen in ihrer Fülle ausschloss und dafür die Jugend an einzelne gedankenleere Bruchtheile der Sprache, an sogenannte Beispiele oder Sätze wies, welche der Regel zuliebe gewählt waren, und auf deren Inhalt es meistens gar wenig ankam, wenn sich nur die Regel daran entwickeln ließ."

Wenn es auf diese Weise gelungen ist, die drei Ziele des Sprachunterrichts, das praktische, formale und sachliche unter Hegemonie des ersteren in der Idee zu vereinigen, den Sprachunterricht zu concentrieren, so entstand die weitere Frage: Wie soll die Sache praktisch angefasst und durch besondere Lehrgänge auch dem minder gewandten Lehrer zugänglich gemacht werden? Denn, dass dieses heuristisch-analytische Verfahren unendlich schwieriger sei, als der frühere grammatisierende Sprachlehrunterricht, ist leicht einzusehen. Für diesen vereinigten Sprach-, Denk- und Sachunterricht bieten sich im allgemeinen zwei Wege dar: der planmäßig geordnete mündliche Wechselverkehr zwischen Lehrer und Schüler und das Lesebuch. Dadurch gelangen wir zu dem analytischen Sprachunterricht am Lesebuche, indem wir die Sprache nicht an einzelnen zufällig aufgerafften Beispielen, nicht an abgerissenen Sätzen, sondern an zusammenhängenden Lesestücken lehren. Dadurch werden die Wörter zu Worten, die Sätze zu Gliedern der Rede; beide also Organe eines natürlichen, lebendigen Ganzen, der Sprache. Denn wie die Bedeutung des Wortes (Casus, Person u. s. w.) nur im Satze, so kann die Bedeutung des Satzes nur in der Rede beziehungsweise dem Lesestücke ihre eigentliche Würdigung finden; und dies nicht allein nach der grammatischen, sondern auch nach der logischen

(formalen) und sachlichen Richtung. Allein eine eigenthümliche Schwierigkeit tritt hier zutage. Die analytischen Sprachlehrübungen, um die es sich hier zunächst handelt, erfordern einen gewissen Plan, einen gewissen Stufengang, damit nach und nach alle Theile der Grammatik zur analytischen Besprechung und Durchübung gelangen — während die Lesestücke im Lesebuche nicht nach einem grammatischen, sondern nach einem sachlichen Principe aufgebaut sind, und wohl auch aufgebaut sein müssen, wenn man sie nicht der Grammatik zum Opfer bringen will. Es ist zwar ein Lesebuch denkbar, in welchem die Lesestücke, vom nackten Satze ausgehend einem gewissen Lehrplane angepasst wären, und nach und nach sowohl die verschiedenen Biegungsformen der Wörter, als auch die verschiedenen Formen der Sätze zur Anschauung brächten, allein ein solches Buch würde kein Lesebuch mehr, sondern ein Sprachbuch sein, und könnte nicht mehr dem sachlichen Interesse an der lebendigen Sprache, d. h. am Inhalte des Gelesenen dienen. Wo soll also der Lehrplan herkommen, wenn er nicht im Substrate des Unterrichts, im Lesebuche liegt? — Darauf antwortet ein gewiegter Schulmann A. K. Ohler: „Der Lehrer muss ihn (den Lehrplan) im Kopfe haben und bei der Wahl und Aufeinanderfolge der zu behandelnden Stücke darauf sehen, dass sich diese neben inhaltlichem Fortschritte auch zu denjenigen Entwickelungen eignen, die eben in seinem Plane liegen. Auf diese Weise wird derselbe das gesammte Sprachgebiet mit den Schülern, obgleich an Lesestücken, dennoch systematisch durchwandern und bei jeder Wiederholung ihnen auch den Zusammenhang des Gelehrten zum klaren Bewusstsein bringen." Hiermit wäre das Räthsel der Concentration des Sprachunterrichts am Lesebuche gelöst.

Das Wesen der neueren heuristisch-analytischen Methode des Sprachunterrichts besteht also darin, dass der Schüler die Formen der Sprache an ganzen Sprachstücken anschaut, aus denen er sich unter Anleitung des Lehrers diese Formen selbst abstrahieren kann. Der sachlich-logische Gehalt dieser Sprachstücke bleibt hierbei unverkümmert, ohne dem Grammatisieren geopfert zu werden. Diese Methode hat den einzigen Übelstand, dass sie schwierig ist. Sie verlegt den Schwerpunkt der unterrichtenden Thätigkeit dorthin, wo er hingehört, in das Bewusstsein des Lehrers, ohne sich durch äußere Behelfe, an welche sich der Lehrgang anlehnen könnte, fixieren zu lassen. Denn das Lesebuch gibt diesen Lehrgang nicht an, der Lehrer muss ihn aus demselben herausarbeiten, und zwar mit Hilfe von Kategorien, die in seinem Bewusstsein dastehen. Kurz — diese Methode des lebendigen Sprachunterrichts entzieht sich jeder Mechanisierung und stellt an die Geschicklichkeit des Lehrers die höchsten Anforderungen. Da dieser Gegenstand die Seele des Unterrichts an der Volksschule bildet, wollen wir versuchen, die einzelnen Stadien des hierbei zu befolgenden Lehrganges zu präcisieren. Diese Stadien sind: 1. Auswahl des passenden Lesestückes, für die grammatisch-stilistischen Belehrungen, die nach dem vom Lehrer festgehaltenen Plane eben an der Tagesordnung sind. 2. Einleitung. Der Lehrer bereitet den Schüler auf den Inhalt des Lesestückes vor, ohne denselben vollständig zu anticipieren. 3. Vorlesen des Lesestückes von Seite des Lehrers unter Angabe der Gründe für die Betonung u. s. w. 4. Sinngemäßes Nachlesen von Seite der Schüler. 5. Logische Zergliederung des Lesestückes durch Angabe des Gedankenganges und des Hauptgedankens. 6. Abstrahierung der grammatischen Lehren, welche nach dem Lehrplane an dem Lesestücke zur Anschauung gebracht werden sollen, nebst den einschlägigen orthographischen und stilistischen Übungen.

Der Lehrplan für die grammatischen Belehrungen und stilistischen Übungen, welcher dem an das Lesebuch sich anschließenden Sprachunterricht zugrunde zu legen wäre, wird von A. K. Ohler in seinem sehr beachtenswerten „Lehrbuche der Erziehung und des Unterrichts" (8. Aufl., 1874) durch die folgenden Schlagwörter präcisiert: Für

die Elementarclasse: 1. Das Zerlegen von Lesestücken in Sätze, Wörter, Sprechsilben und Laute. 2. Die Buchstabennamen in der Reihenfolge des Alphabetes. 3. Die Dehnung und Schärfung. 4. Dingwörter. Begriff derselben. Aufsuchen aller Dingwörter in Lesestücken. Einzahl und Mehrzahl der Dingwörter. Die bestimmten und unbestimmten Geschlechtswörter. Ihr Gebrauch. 5. Die Eigenschaftswörter. Begriff derselben. Aufsuchen aller Eigenschaftswörter in Lesestücken. Ihre Stellung zum Dingworte. 6. Die Thätigkeitswörter. Begriff derselben. Aufsuchen aller Thätigkeitswörter in Lesestücken. — **Für die untere Mittelclasse:** A. Das Personen-, Zahl-, Zeit- und Aussageverhältnis in der Rede. I. Das Personen- und Zahlenverhältnis. Die sprechende Person in der Einzahl. Einzahl und Mehrzahl der Dingwörter. Die bestimmten und unbestimmten Zahlwörter. Einzahl und Mehrzahl der Thätigkeitswörter. Die sprechende Person in der Mehrzahl. Die angesprochene Person in der Ein- und Mehrzahl. Die besprochene Person nach Geschlecht und Zahl. Auflösung von Lesestücken in Sätze, dieser in Wörter, dieser in Silben und der Silben in Laute. An- und Auslaute-Buchstaben. Trennen nach Sprach- und Sprechsilben. Haupt- (oder Stamm-) und Nebensilben. (Vor- und Nachsilben). Kenntnis aller Vor- und Nachsilben mit möglichster Berücksichtigung ihrer Bedeutung und Schreibart. Bildung von Wortfamilien. Über Schärfung und Dehnung. II. Das Zeitverhältnis. Die drei Hauptzeiten. Die Hilfswörter der Zeit. Biegung des Zeitwortes nach den drei Hauptzeiten. III. Das Aussageverhältnis. Die drei Aussageweisen ausgedrückt durch die Hilfswörter der Aussageweise. Die drei Aussageweisen in der Form des Urtheils, der Frage, des Befehls, des Ausrufes, des Wunsches. Die entsprechenden Unterscheidungszeichen. B. Der Satz. (Einleitende). Zerlegung der Sätze eines Lesestückes in zwei Haupttheile, wovon der eine alles enthält, was zur Aussage, der andere alles, was zum Gegenstande gehört. Der Begriff vom Satze. Unterscheidung der Haupt- und Nebenglieder des Satzes und Entkleidung der ersteren von den letzteren. I. Sätze, welche nur aus Hauptgliedern bestehen. (Reine und zusammengezogene). Von dem Subjecte kann durch das Prädicat ausgesagt werden: a) was es thut oder an ihm geschieht (Zeitwort); b) was es ist (Dingwort); c) wie es ist (Eigenschaftswort). Die Sätze können sein: a) Sätze, welche nur aus einem Subjecte und einem Prädicate bestehen (nackte Sätze); b) Sätze, welche aus einem Subjecte und mehreren Prädicaten, aus mehreren Subjecten und einem Prädicate und aus mehreren Subjecten und mehreren Prädicaten bestehen. (Zusammengezogene Sätze). **Für die obere Mittelclasse:** II. Sätze, welche aus Haupt- und Nebengliedern bestehen. (Erweiterte, zusammengezogene, zusammengesetzte). Die Sätze können erweitert werden durch 1. Beifügungen, 2. Ergänzungen, 3. Umstände. 1. Die Beifügung kann ausgedrückt werden: a) durch ein Wort. Es gibt darnach: 1. Sätze, welche nur eine Beifügung derselben Art haben. (Erweiterter Satz); 2. Sätze, welche mehrere Beifügungen derselben Art haben. (Zusammengezogener Satz); b) Durch einen (Beifüge-) Satz. (Zusammengesetzter Satz). Umformung 1. der Beifügesätze zu Hauptsätzen; 2. der Beifügungen zu Beifügesätzen; 3. der Beifügesätze zu Beifügungen. Zwischensatz. — Unterschied zwischen Haupt- und Nebensätzen. — Verbindung derselben mit einander = Satzgefüge. — Verbindung von Hauptsätzen mit einander = Satzverbindung. — Unterschied zwischen bei- und untergeordneten Sätzen. — Das rückbezügliche Fürwort. Die Bindewörter. Der Beistrich und der Strichpunkt. 2. Ergänzung kann ausgedrückt werden: a) durch ein Wort. Es gibt dann: 1. Sätze, welche nur eine Ergänzung derselben Art haben (Erweiterte Sätze). 2. Sätze, welche mehrere Ergänzungen derselben Art haben. (Zusammengezogene Sätze.) Anführungssatz. Der Doppelpunkt. b) Durch einen (Ergänzungs-) Satz. (Zusammengesetzter Satz.) Bezügliche und unbezügliche Zeitwörter. Biegungsformen der Ding- und Eigenschaftswörter. Thätigkeits-, Leideform des Zeitwortes. 3. Der Umstand kann ausgedrückt werden: a) durch ein

Wort (Umstände des Ortes, der Zeit, der Weise, des Grundes). Es gibt dann: 1. Sätze, welche nur einen Umstand derselben Art haben. (Erweiterte Sätze). 2. Sätze, welche mehrere Umstände derselben Art haben (Zusammengezogene Sätze); b) durch einen (Umstands-) Satz. (Zusammengesetzter Satz) Umstandswörter des Ortes, der Zeit, der Weise, der Wiederholung, der Stärke, der Aussageweise. Vergleichungsstufen der Eigenschaftswörter. Verhältniswörter. Empfindungswörter. 4. Das Subject kann ausgedrückt werden: a) durch ein Wort; b) durch einen (Subjectiv-) Satz (Zusammengesetzter Satz). — Mit diesen grammatischen Unterweisungen gehen die orthographischen und stilistischen Übungen fortwährend Hand in Hand; was theoretisch gelehrt wurde, muss sofort praktisch eingeübt werden — an die mündliche Übung muss sich die schriftliche anschließen, wodurch die Orthographie zur Geltung kommt.

Die Methodik des muttersprachlichen Unterrichts in der Volksschule, abgesehen von den elementaren Fertigkeiten des Lesens und Schreibens, gipfelt demnach in folgenden Grundsätzen: 1. Der Sprachunterricht verfolgt einen dreifachen Zweck, den praktischen, den formalen und den sachlichen, die beiden letzteren werden im Anschlusse an den ersteren verfolgt. 2. Die Herbeiführung eines reflectierenden Sprachbewusstseins, welches die Muttersprache wie eine fremde Sprache ansieht, ist nicht das Ziel der Volksschule. 3. Das Verständnis der grammatischen und syntaktischen Formen wird vom Lesebuche auf analytische Weise herbeigeführt. 4. Doch muss dies in einer Weise geschehen, dass der sachliche Gehalt der Lesestücke der grammatischen Zerfaserung derselben nicht geopfert werde. 5. Lehre und Übung müssen fortwährend Hand in Hand gehen.

Wir geben nachstehend eine

encyklopädische Übersicht des Sprachunterrichts.

Lehre			Übung.
Sprachverständnis		1. Wechselverkehr	Sprachfertigkeit
Vorsagen Fibel		2. Schreiblesen	Nachsprechen Buchstabenzeichnen
Mechanisches Logisches Ästhetisches	Lesen	3. Sprachlehre am Lesebuche	Schönschreiben Rechtschreiben Aufsatz
Prosa Poesie		4. Literatur	Nachbildungen Freie Darstellungen

Literatur: Die literarische Production im deutschen Sprachfache flutet seit Decennien so gewaltig, dass sie sich jeder übersichtlichen Darstellung entzieht. Hier unter dem vielen nur einiges, ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Von sprachwissenschaftlichen und methodischen Werken wären zu nennen: A. Heyse, Deutsche Schulgrammatik. 24. Aufl. Hannover. — Otto Schulz, Deutsche Sprachlehre. 1866. — Karl Ferd. Becker, Handb. d deutsch. Sprache. 11. Aufl. Prag. 1870. — Wurst, Praktische Sprachdenklehre f. Volkssch. — Albert Richter, Der Unterricht in der Muttersprache. 1872. — Hildebrand, Über den deutschen Sprachunterricht. 1867. — Th. Eisenlohr, Die Behandlung der Lesebücher auf der Mittelstufe, nachgewiesen an 100 Lesestücken. 2 Thle. 2. Aufl. Stuttgart. 1866. — K. V. Stoy, Der deutsche Sprachunterricht in den ersten sechs Schuljahren. 3. Aufl. Wien. 1868. — F. R. Rüegg, Der Sprachunterricht in der Elementarschule. Ein Wegweiser für Lehrer und Lehrerinnen. 2. Aufl. Bern. 1876. — Sem.-Dir. Aug. Lüben, Ergebnisse des grammatischen Unterrichts in mehrclassigen Bürgerschulen. Nach methodischen Grundsätzen geordnet und bearbeitet. 10. Aufl. Leipzig. 1875. — A. Büttner, Der Sprachunterricht in der Oberclasse der Volksschule. Die Behandlung des Lesebuches, nachgewiesen an 80 Lesestücken. 2. Auflage. Berlin. 1875. — Geo. Luz, Der Sprachunterricht in der Volksschule. Ein Beitrag zur sachgemäßeren Gestaltung desselben. 2. Aufl. Basel. 1876. — Rect. Dr. Er. Otto, Thesen über die schulgemäße Gestaltung und Behandlung des deutschen Sprachunterrichtes erörtert im deutschen evangelischen Schulvereine. Eisenach. 1875. — Sem.-

Dir. C. Richter, Anleitung zum Gebrauch des Lesebuchs in der Volksschule. 7. Aufl. Berlin. 1876. — F. Bachmann, Die Satz- und Wortlehre in praktischen Vorträgen. 4. Aufl. Leipzig. 1878. — Sem.-Dir. C. Kehr, Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke. Ein praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht in einer ungetheilten Volksschule. 7. Aufl. Gotha. 1878. — Reg.- und Schul.-R. Dr. L. Kellner, Praktischer Lehrgang für den deutschen Sprachunterricht. Altenburg. 1878. — Lesebücher: Das in vielen Auflagen erschienene Schullesebuch von Diesterweg; ferner: Otto Schulz, Berlinisches Lesebuch für Schulen. — A. C. Preuß, Preußischer Kinderfreund, und auf Grund der 198. Auflage desselben: Neuer deutscher Kinderfreund, Preuß und Vetter durch Hartung, — A. Lüben und Nacke, Lesebuch für Bürgerschulen. — A. Hästers Lehr- und Lesebuch. 3 Theile, zahlreiche Auflagen, außerordentliche Verbreitung. Ferner die Lesebücher von Otto Lange, Robert Niedergesäß, Bock, Büttner, Wetzel, Menges, Richter, Haupt, Scharlach, Johannsen, Dietrich, Schneider, Jütting, Weber, Kehr, Wackernagel, Hermann, Bormann nebst vielen anderen.

Stadtschulen des Mittelalters. Bürgerthum und Städtewesen treten erst in dem zehnten und elften Jahrhundert allmählich hervor, in Deutschland seit Heinrich I., und namentlich seit Heinrich IV. Die allgemeine Rechtsunsicherheit in der Feudalzeit zwang die Landbevölkerung, sich hinter den Mauern der Städte aneinanderzuschließen, in Innungen und Zünften Schutz gegen den Übermuth des Adels zu suchen. Sie verbündeten sich auch wohl unter einander wie der Städtebund der Hansa 1241. Andere Städte sowohl in Frankreich als in Deutschland wurden Stützen des Königthums gegen den widerspenstigen Adel und erhielten besondere Privilegien durch die Herrscher; mitunter wurden sie auch Lieblingsaufenthalte derselben und ebendadurch Centralpunkte des politischen und geistigen Lebens, wie z. B. bei Reichstagen, Festen, Tournieren. Als nach den Kreuzzügen durch die Erweiterung des geistigen Gesichtskreises einerseits und der Verkehrswege und Handelsverbindungen andererseits, die Städte zu besonderem Ansehen und Wohlstande gelangten, versuchten sie auch das Schulwesen in die Hand zu nehmen. Dies war um so nothwendiger, als sich die Geistlichkeit um diese Zeit von dem Schulunterrichte immer mehr und mehr zurückzog und der Verfall der Kloster- und Kathedralschulen immer entschiedener hereinbrach. So entstanden seit dem 12. Jahrhundert Stadtschulen, die nicht von den Organen der Kirche, sondern von den Magistraten der Städte gestiftet wurden. Sie waren von zweierlei Art, deutsche s. g. Schreibschulen (Schriefscholen) und lateinische Gelehrtenschulen. Die letzteren waren nach dem Muster der kirchlichen Kathedralschulen eingerichtet und bieten somit keine weitere Eigenthümlichkeit dar — desto interessanter sind dafür die ersteren. Die „Schreibschulen“ sind der erste Versuch zur Gründung von Schulen, die nicht unter der unmittelbaren Autorität der Geistlichkeit stehen und in denen die Jugend auf Grundlage der Muttersprache in den fürs Leben nützlichen Kenntnissen und Fertigkeiten unterwiesen wird — sie sind der erste schüchterne Anlauf zur Gründung einer Volksschule im echten Sinne des Wortes (siehe den Art.: Volksschule). Die Stadtschulen schließen sich unmittelbar an das praktische Leben an und suchen das geistliche Schulwesen des Mittelalters mit seinem lateinischen in scholastische Formen gebannten Unterricht zu durchbrechen. Darum geriethen sie auch mit dem Clerus in Streit, welcher die Schule als seine ausschließliche Domäne ansah, die Gründung von Stadtschulen als Eingriff in seine Gerechtsame betrachtete. Deshalb maßte er sich die Oberaufsicht über diese Schulen an und suchte sie in seine Hand zu bekommen, oder aber deren Gründung zu vereiteln. So erhielt z. B. die Bürgerschaft von Lübeck 1161 nur die Erlaubnis, vier „Schriefscholen“ zu gründen, in denen nichts als deutsches Lesen und Schreiben getrieben werden durfte. Die Einrichtung höherer Schulen wurde ihr verwehrt; und wie hier, so gieng es in Braunschweig und an anderen Orten; nur an wenigen befolgte man liberalere Grundsätze und gestattete die Gründung von lateinischen Schulen,

z. B. in Breslau. Dies war besonders an Orten der Fall, wo kein Scholasticus, keine Domschule war; dort konnten sich die Stadtschulen freier entfalten. — Selbst das Lehrpersonal war an diesen Schulen noch geistlichen Standes. Der vorzüglichste Unterschied zwischen den Magistratsschulen und den kirchlichen Anstalten lag in der äußeren Verfassung, auf welche das Innungswesen der Städte den bestimmtesten Einfluss gehabt. Hatte der Magistrat die Errichtung einer Schule beschlossen, ein Schulhaus gebaut, eine geringe Besoldung für den Schulmeister ausgeworfen und das Schulgeld festgesetzt, so berief er aus der Zahl der Mönche oder Weltgeistlichen einen Rector, in der Regel aber nur auf ein Jahr. Dieser musste geloben, dass er mit Hilfe seiner Gesellen „die Schüler nicht nur zum Latein-Lernen und beständigen Latein-Sprechen sorgfältig anführen, sondern auch für sie sorgen und sich selbst eines guten und anständigen Lebenswandels befleißigen wollte." Nach dieser Verpflichtung des Rectors oder Schulmeisters hörte die Sorge der städtischen Behörde auf. Es war Sache des Meisters, sich seine Gehilfen oder Unterlehrer, die man Gesellen nannte, selbst zu bestellen. Auch diese konnten meist nur aus den Mönchen oder den Weltgeistlichen gewählt werden. Die Schüler entsprachen dann den Lehrern. So sehen wir die Stadtschulen allmählich auf das Niveau der übrigen kirchlichen Schulanstalten herabsinken, bis auf den Umstand, dass durch die Heranziehung von weltlichen Provisoren und Locaten der Anfang eines weltlichen Lehrerstandes gelegt wurde, der allerdings vollständig aus der Art schlug. Denn die von dem Rector aufgenommenen Provisoren und Locaten giengen nach Art der Handwerksburschen auf die Wanderschaft und begründeten, da für ihre materielle Unterstützung nirgends gesorgt war, ein gefährliches Lehrerproletariat, die fahrenden Lehrer des Mittelalters. Der innere Zustand der Magistratsschulen war nicht viel besser als jener der kirchlichen Anstalten. Unterrichtsgegenstände waren: Lesen, Schreiben, Rechnen, Geschäftsaufsätze, Religion. Die Methode war bei dem Mangel und der Theuerung geschriebener Bücher und bei der Kostbarkeit des Papiers nur auf Cultivierung des Gedächtnisses berechnet. Der Lehrer sagte das durchzunehmende Pensum so lange vor, bis sich die Masse seiner Schüler dasselbe eingeprägt hatte, und dann gieng er es nach Form und Inhalt, aber dürftig genug durch. Erst als das Papier wohlfeiler geworden war, trat die Dictier-Methode, jedoch nicht zum Vortheil der Schüler ein. Nur größere Städte hatten eigene Schulgebäude. Sonst waren die Schulen in den Gemeindehäusern oder in gemieteten Localen untergebracht. Die Zucht musste namentlich in der Zeit des überhand nehmenden Bacchantenthums eine strenge sein. Bedeutende Stadtschulen waren zu Lübeck 1161, Hamburg 1187, Wien 1237, Breslau 1267 (93), Wismar 1269, Hannover 1281, Graz ca. 1280, Rostock 1337, Stettin 1390, Leipzig 1395. In Italien bestanden Stadtschulen zu Mailand, Brescia, Florenz u. s. w.

Stenographie.*) Das Wort „Stenographie" stammt aus dem Griechischen und bedeutet soviel als „Engschrift". Man versteht darunter eine Schrift von solcher Kürze, dass der Geübte damit imstande ist, Vorträge und Verhandlungen mit der Schnelligkeit der dahinfließenden Rede wortgetreu niederzuschreiben, die es aber auch dem minder Geübten ermöglicht, seine Gedanken mit großer Schnelligkeit zu Papier zu bringen.

Sie erreicht diese ihre Aufgabe durch Zurückführung der Schriftzeichen auf das größtmögliche Maß von Einfachheit. Die Vereinfachung bezieht sich theils auf die Schriftzeichen selbst, theils auf ihre Verbindung

*) Die Schriftproben enthalten den Wortlaut der ersten beiden Sätze dieses Aufsatzes in Gabelsberger'scher, Arends'scher, Fr. Stolze'scher und Velten'scher Stenographie.

zu Silben, Wörtern und Sätzen, so dass man von einer Buchstaben-, Silben-, Wort- und Satzkürzung reden kann. Die stenographischen Zeichen für die Buchstaben **n** und **g** sind bei Gabelsberger in den Formen: ~ 1 bedeutend vereinfacht — ihre Verbindung, **ng** gibt Anlass zu einer weiteren Vereinfachung durch Verschmelzung: ʔ (eng). „Dem Buchstaben das äußerste Maß von Kürze und Einfachheit und dem Worte das geringste Maß von Buchstaben zu geben, und diese einzelnen Buchstaben in leichtester und flüchtigster Weise zu verbinden, sind die Hauptmittel der Stenographie, bei deren Handhabung sie sich von den Gesetzen der Schrift, der Sprach- und Denkwissenschaft leiten lässt. Stenographie ist demnach die äußerste Consequenz der Ausscheidung alles Selbstverständlichen in der Schrift, ausgeführt nach graphischen, grammatischen und logischen Grundsätzen." Die Bedeutung der Stenographie wurde schon im Alterthum erkannt. Griechen und Römer besaßen neben ihrer gewöhnlichen Schrift eine Stenographie; und wir wissen, dass in der Blüteperiode des römischen Reiches eine solche Schrift auf den Schulen gelehrt und von den Abschreibern zur Vervielfältigung der classischen Literatur benutzt wurde. Das größte Verdienst um die Ausbildung der Stenographie gebührt einem Freigelassenen Ciceros, Tiro, dessen Schrift „Tironische Noten" genannt wird. Nach dem Verfall des römischen Reiches fand die Stenographie in den ersten Jahrhunderten des Christenthums ein Asyl in der Kirche. Die Kirchenväter hielten zur Aufzeichnung ihrer Reden gewöhnlich eine Anzahl Stenographen. Karl der Große ordnete die Zuziehung von Schnellschreibern bei den Concilien an; auch finden sich Spuren der Stenographie in den Kanzleien der fränkischen Könige bis ins 9. Jahrhundert. Im Mittelalter gerieth dieselbe nicht nur in Verfall und Vergessenheit, sondern es wurden sogar in Noten abgefasste Schriften als gefährliche Bücher verbrannt. Mit dem 16. Jahrhundert, bei dem geistigen Wiederaufleben der Völker, den großen Ereignissen auf dem Gebiete der Kirche und Politik, erwachte auch wieder die Stenographie zu neuem Leben, und von dieser Zeit an hat sie sich zu kaum geahnter Vollkommenheit und Verbreitung emporgeschwungen. In England, dem Staate, der sich zuerst einer Repräsentativverfassung zu erfreuen hatte, gieng man auch zuerst mit der Aufstellung stenographischer Systeme vor, die zum Nachschreiben der Parlaments- und Gerichtsverhandlungen, der Kanzelreden u. s. w. dienten. Von den weniger glücklichen Versuchen absehend, erwähnen wir hier nur das 1780 von Sam. Taylor aufgestellte „Universal system of stenography," welches Isaak Pitmann in Hinsicht auf Kürze und Einfachheit in seinem 1837 erschienenen „Manual of phonography" wesentlich verbesserte. Des Letzteren Schrift hat nicht nur in England, sondern auch in Nordamerika weite Verbreitung gefunden und wird noch jetzt von den dortigen Reporters praktisch benutzt. Dem Charakter der englischen Sprache entsprechend, sind die Systeme von Taylor und Pitmann nach rein phonetischen Principien bearbeitet, d. h., die Wörter werden, abgesehen von der bestehenden Orthographie, nur dem Klange nach geschrieben. Als sich in Frankreich, zur Zeit der Revolution, das gleiche publicistische Bedürfnis geltend machte, wurde das Werk Taylors die Grundlage zu dem bei Einführung der Repräsentativ-Verfassung auch bald allgemein zur Anwendung gelangenden Stenographie-System, welches Theodor Bertin 1792 in einer für die französische Sprache bearbeiteten Anleitung bekannt machte; sowie zu dem von Hippolit Prévost 1827 aufgestellten „Manuel complet de sténographie," welches von den französischen Kammer-Stenographen vielfach benutzt wurde. Die dänischen, spanischen und italienischen Systeme sind ebenfalls Übertragungen der Taylor'schen Grundsätze auf die betreffenden Sprachen. Die Leistungen der Engländer und Franzosen lenkten endlich auch die Blicke der Deutschen auf eine Kunst, welcher in Deutschland bis dahin der Boden freier politischer Institutionen fehlte. Die ersten deutschen Stenographie-Systeme publicierten fast gleichzeitig Friedrich Mosengeil in Eisenach und Consistorialrath Horstig in

Bückeburg 1796, denen im Lauf der Zeit noch manche andere folgten. Alle diese Arbeiten waren und blieben jedoch nichts als Nachahmungen der englischen und französischen Systeme und gelangten zu keiner nennenswerten Verbreitung. Erst im J. 1834 veröffentlichte der Minist.-Secr. *Franz Xaver Gabelsberger* in München (geb. 9. Februar 1789, gest. 4. Jänner 1849) ein neues, selbständiges System unter dem Titel „Deutsche Redezeichenkunst“, welches alle bis dahin aufgestellten Systeme vollständig verdrängte. Es war dies eine entscheidende That deswegen, weil dadurch ein ureigner, den Eigenthümlichkeiten der deutschen Sprache angepasster Weg betreten wurde. Im Gegensatz zu seinen Vorgängern, welche sich in ihren Schriften fast ausschließlich der geometrischen Linien (gerade Linie in senkrechter, wagerechter, rechts- und linksschräger Richtung, Halbkreis, Kreis und Punkt) bedienen, benützt Gabelsberger die *Theilzüge* oder *Elemente der gewöhnlichen Current- und Cursivschrift* zur Bildung seines Alphabets, wobei er besonderen Wert auf die Kürze und Schreibflüchtigkeit der Zeichen legt. Nicht nur jeder einzelne Laut der Sprache, sondern auch manche zusammenklingende Consonanten (ch, mp, sch, sp) erhalten im Gabelsberger'schen System eigene, einfache Zeichen, und die Vocale werden entweder durch eigene Buchstaben oder bildlich, d. h. durch die verschiedene Gestaltung, Schattierung, Stellung und Lage der Consonantenzeichen ausgedrückt. Gabelsberger theilt sein ganzes System in 3 Abschnitte: *Wortbildung*, *Wortkürzung* und *Satzkürzung*. Für die Wortbildung gilt in orthographischer Beziehung als oberste Regel: „Schreibe, wie du hörst.“ Jedoch ist dieser Grundsatz nicht consequent durchgeführt, indem z. B. oft das Dehnungs-h geschrieben wird, wo es zu schreiben überflüssig ist (z. B. Sohn), und in anderen Fällen das h unterdrückt wird (Stro), wo es wirklicher Auslaut ist und geschrieben werden müsste. Auch erlaubt sich Gabelsberger Vocalvertauschungen (i statt ü, e statt ä oder ö, ei statt ai, äu, eu u. s. w.), welche nicht einmal vom phonetischen Standpunkt aus gebilligt werden können. Nach der Hauptregel für die Wortkürzung: „Das zum sicheren Wiederlesen Unwesentliche, Selbstverständliche der Wörter ist beim Schreiben wegzulassen,“ werden die Declinations-, Comparations- und Conjugationsendungen so viel als möglich unterdrückt, wodurch die Schrift allerdings an Kürze gewinnt, aber an Lesbarkeit und Zuverlässigkeit einbüßt. Die Kürze ist überhaupt der wesentlichste Vorzug der Gabelsberger'schen Schrift. So sehr sie aber in dieser Beziehung den Anforderungen einer Stenographie genügt, so wenig ist sie als *Schulschrift* geeignet. Dies liegt einerseits an der unzweckmäßigen Auswahl der Consonantenzeichen und andererseits an dem gänzlichen Mangel einer einheitlichen Vocalbezeichnung. Allerdings hat Gabelsberger seinen Consonanten durchweg kleine und einfache Buchstaben gegeben, dabei aber zu wenig Wert auf ihre Verbindungsfähigkeit gelegt. Um nur einzelnes anzuführen, werden Consonanten, die, wie die Schmelzlaute r und l, unbedingt die verbindungsfähigsten Zeichen haben müssen, durch Buchstaben dargestellt, (Schrägstrich und Punktschlinge), die sich oft gar nicht und meist nur schlecht mit den anderen Consonanten verbinden lassen. Überhaupt sind die Consonantenzeichen von so ungleichartiger Beschaffenheit, dass sie nicht einmal eine einheitliche Regel für die Verdoppelung derselben zulassen. Man hilft sich entweder mit der Aneinanderreihung der Buchstaben oder wendet eine ganz willkürliche Verdoppelungsschlinge an, oder man gibt dem einfachen Consonantenzeichen doppelte Größe. Ebenso steht es mit den Regeln für die Verbindung der zusammengesetzten Consonanten. Manche Consonanten verbinden sich untereinander direct gar nicht (br, gr, hl, schl) oder doch nur mit Anwendung von allerlei Kunst- oder Gewaltmitteln (Verschmelzen, Herausziehen, Durchschneiden, Ineinanderziehen, Ansetzen, Aneinanderreihen u. s. w.), wobei, wie schon die Schriftprobe zeigt, unzählige Mal Unterbrechungen des Wortganzen, stumpfe Winkel und handwidrige, verzerrte Schriftzüge entstehen, welche die Schönheit, Kürze und Schreibflüchtigkeit der Schrift sehr beeinträchtigen. Die *Vocalisations-Theorie* (das Fun-

dament jedes stenographischen Systems) entbehrt bei Gabelsberger jedes einheitlichen Princips. Die über die Vocalbezeichnung vorhandenen Regeln gelten nämlich stets nur für eine unbestimmte Anzahl von Wörtern, je nach der Beschaffenheit der Consonanten, welche dem Vocal vorausgehen oder folgen. Dazu kommt, dass manche Consonantenzeichen, um die Vocalsymbolik aufzunehmen, wieder in vollständig handwidrige Lage gebracht oder in unschönster Weise verzerrt werden müssen, und dass, wenn alle diese Mittel und Kunstgriffe nicht helfen, häufig doch nichts anderes übrig bleibt, als den Vocal buchstäblich zu schreiben. Sodann ist zu tadeln, dass die bildliche Bezeichnung des Vocals **ü** in zahlreichen Fällen dazu nöthigt, mitten im Wort die Feder abzusetzen, um den voraufgehenden Consonanten zu durchstreichen, was bei dem geringen Umfang mancher Buchstaben und ihrer eigenthümlichen Gestalt oft kaum ausführbar, in allen Fällen aber höchst aufhaltend und zeitraubend ist. So z. B. bestehen die Wörter „Küche", „Rübe", „kühl" aus je 2, „Hüfte" und „Gerüche" sogar aus 3 Stücken. Außerdem hat die unzweckmäßige Auswahl der Consonantenzeichen zur Folge, dass die Wörter zum Theil hoch über, zum Theil tief unter der Linie anfangen, und die Hand zu sprungartigen Bewegungen genöthigt wird, die ein fließendes Schreiben sehr behindern. Weil ferner die Wortbilder der Gabelsberger'schen Schrift nicht sprachlich gegliedert sind, so wird häufig das etymologisch oder grammatisch nicht Zusammengehörige zusammengezogen, indem man z. B. den Auslaut des Bestimmungswortes mit dem Anlaut des Grundwortes in einen Zug verschmelzt (Wettschr-eiben, Nacht-eile, Mit-ag, Wasserr-inne, Merr-ettig), während, wie schon bemerkt, das sprachlich Zusammengehörige in vielen Fällen zerstückelt wird. Noch weniger kann bei der Gabelsberger'schen Schrift von einer Einzeiligkeit oder Zeilenmäßigkeit die Rede sein, da viele Wörter ihrem ganzen Umfange nach unter oder über der Linie stehen und höchstens mit dem Anfangs- oder Endtheil die Linie berühren.

Wenn wir so das ganze Gebiet der Gabelsberger'schen Wortbildungslehre überblicken, so muss uns das großartige Genie, welches Gabelsberger bei Auffindung von unzähligen Kunstgriffen behufs ungefährer Bezeichnung der Vocale und kalligraphisch ausführbarer Consonantenverbindungen an den Tag gelegt hat, in der That in Erstaunen setzen, aber dennoch ist nicht zu verkennen, dass seine Schrift als Ganzes den Anforderungen nicht entspricht, welche mit Recht an eine brauchbare Schul- und Correspondenzschrift gestellt werden müssen.

Der zweite Theil des Gabelsberger'schen Lehrgebäudes, die Wortkürzung, lehrt uns die Kürzung der einzelnen Redetheile an sich, während der dritte Abschnitt, die Satzkürzungslehre, die Kürzung, resp. Auslassung von Wörtern und Worttheilen auf Grund ihres Zusammenhangs im Satze behandelt. Beide Abschnitte bieten eine Fülle von Regeln und Winken für die ausgiebigste Abkürzung der stenographischen Schrift, womit aber an den Verstand des Stenographen so gewaltige Ansprüche gestellt werden, dass es nur dem Begabtesten gelingt, von diesem Kürzungsverfahren die vorgeschriebene Anwendung zu machen. Gabelsberger sagt hierüber selbst: „Der verlässliche Gebrauch dieser Kürzungen setzt Intelligenz, einen gewissen eigenen Gedankenreichthum, ein ruhiges, scharfes Urtheil, eine copiam verborum, ein schnelles Eindringen in den Ideengang und in die Darstellungsweise des Vortrags oder Inhalts voraus, und man darf sich in dieser Hinsicht nicht mehr zutrauen, als man zu leisten wohl überzeugt sein kann!" Dabei ist nicht zu vergessen, dass das Wiederlesen von derartig gekürzter Schrift mit großen Schwierigkeiten verbunden ist, weil die meisten Wörter nur bruchstückweise wiedergegeben werden, und weil die Anwendung der verschiedenen Kürzungsmittel zu sehr dem Ermessen und der geistigen Befähigung des Schreibenden anheimgegeben sind. Wenn trotz aller dieser Mängel die Gabelsberger'sche Schrift eine große Verbreitung gefunden hat, so ist dies in erster Linie ihrem Alter und ihren mannigfachen Vorzügen gegenüber den vor ihr erschienenen

Systemen zuzuschreiben. Zum andern aber hat dieselbe an den Regierungen von Bayern, Sachsen und Österreich so thätige Förderer gefunden, dass die große Zahl von Anhängern der Gabelsberger'schen Schule ganz naturgemäß erscheinen muss. Auch im Ausland wurde die Gabelsberger'sche Schrift beifällig aufgenommen, so dass sie in mehrere fremde Sprachen übertragen worden ist und nach diesen Übertragungen in den betreffenden Parlamenten stenographiert wird.

Die Erkenntnis von der Unbrauchbarkeit des Gabelsberger'schen Systems als Schulschrift veranlasste in den 30er Jahren einen sprach- und schriftkundigen Mann, Namens Wilhelm Stolze (geb. 20. Mai 1789 in Berlin, daselbst gestorben am 8. Januar 1867), sich mit der Aufstellung eines neuen, leichter zu erlernenden und zuverlässigeren Systems zu beschäftigen. Als Ideal schwebte ihm eine Schrift vor, welche, auf dem Grunde der Logik, Etymologie, Grammatik, Orthographie und Kalligraphie aufgebaut, sich eigne, als formal bildender Lehrgegenstand in die höheren Schulen eingeführt zu werden, und welche mit der größten Einfachheit und Zuverlässigkeit das für Schulzwecke erforderliche Maß von Kürze verbinde. Nach langjährigen Vorstudien gab er 1841, unterstützt durch das preußische Unterrichts-Ministerium, sein erstes Werk unter dem Titel „Theoretisch-praktisches Lehrbuch der deutschen Stenographie für höhere Schulen und zum Selbstunterricht" heraus und trat gleichzeitig als Lehrer der Stenographie in seiner Vaterstadt auf.

Stolze bildet wie Gabelsberger sein Alphabet aus den einfachsten Schriftzügen, welche bei der Zerlegung der Current- und Cursivschrift entstehen, und benutzt dieselben, soweit als erforderlich, in ein-, zwei- und dreistufiger Höhe. Verwandte Consonanten erhalten ähnliche Zeichen und die scharf articulierten Consonanten höhere Zeichen als die verwandten sanfteren. Die Vocalzeichen sind sämmtlich halbstufig. Die Gliederung der deutschen Wörter geschieht nach Sprachsilben, (Vorsilben, Stammsilbe und Nachsilben oder Endungen). Behufs bildlicher Bezeichnung des vocalischen Inlauts wird der Schrift ein Dreiliniensystem zugrunde gelegt, dergestalt, dass die Hauptsilben mit den inlautenden Vocalen a, ä, e, ei auf die mittlere, diejenigen mit den Vocalen i, y, ie und ia auf die obere und diejenigen mit den Vocalen u, ü, o, ö auf die untere Schriftlinie gestellt werden, während diejenigen mit den Diphthongen au, äu und eu mit dem Anlaut auf, mit dem Auslaut unter der Mittellinie stehen. Die Verdoppelung und Zusammensetzung der Consonanten regelt sich in correcter Weise nach sehr einfachen Gesetzen, desgleichen die Orthographie, welche, abgesehen von der Beseitigung der Großbuchstaben und der überflüssigen Vocaldehnungszeichen, im allgemeinen der gewöhnlichen Schreibweise angepasst ist. Die meisten deutschen und fremdsprachlichen Affixe, sowie viele Hundert frequenter oder silbenreicher Wörter sind unter Beachtung des Vocalisationsprincipes gekürzt (Silben- und Wortsigel), wodurch die Schrift allerdings die zum Nachschreiben rascher Reden erforderliche Kürze erhalten hat, aber auch so compliciert und schwer erlernbar geworden ist, dass sie ihren Zweck als Schulstenographie nicht erreichen konnte. Trotzdem hat es der Schrift nicht an Erfolgen gefehlt. Sie fand in Deutschland viele begeisterte Anhänger, wurde auch auf verschiedene, fremde Sprachen übertragen und dient im preußischen Abgeordneten- und Herrenhause, sowie im Reichstage als Parlamentsstenographie, während Wilhelm Stolze selbst von 1852 an bis zu seinem Tode als Vorsteher des Stenographen-Bureaus im preußischen Abgeordnetenhause fungierte. Dem allgemein empfundenen Bedürfnis, das Stolze'sche System zu vereinfachen und leichter erlernbar zu machen, kam der Sohn des Erfinders, Herr Dr. Franz Stolze in Berlin, im Jahre 1872 dadurch entgegen, dass er viele Specialbestimmungen, Silben- und Wortsigel aufhob und die Vocalbezeichnung der Hauptsilben auch auf die Nachsilben übertrug. Unzweifelhaft ist dadurch das Stolze'sche System wesentlich vereinfacht und verbessert worden, aber

leider ist bei dieser Reform der Hauptfehler desselben, die Dreizeiligkeit, gänzlich unberücksichtigt geblieben. Was diesen Punkt anbetrifft, so kann selbst der Laie begreifen, welche Schwierigkeiten es für das Schreiben und Lesen haben muss, wenn die einzelnen Wörter in beständigem Wechsel ihre Stellung zur Schriftlinie ändern. Bei der Schnelligkeit der Bewegungen, welche die Hand beim Stenographieren machen muss, ist es geradezu unmöglich, jedes Wort immer auf seine richtige Schriftlinie zu bringen, und gelingt dies nicht, so hat man beim Lesen des Geschriebenen fortwährend mit Irrthümern zu kämpfen. So hoch man darum auch das Stolze'sche System schätzen mag, so wird doch niemand leugnen können, dass eine Schrift, welche die guten Eigenschaften der Stolze'schen mit der Einzeiligkeit verbindet, den Vorzug vor dieser verdienen muss. Eine solche Schrift zu schaffen, sind im Laufe des letzten Jahrzehnts viele Versuche gemacht worden, von denen aber nur das System von Wilhelm Velten, Lehrer in Essen an der Ruhr, sich als brauchbar und lebensfähig erwiesen hat. Er nennt seine Schrift „Deutsche Schulstenographie," womit er ihr die Bestimmung gibt, in die höheren Schulen eingeführt zu werden. Der Verfasser hat die meisten Stolze'schen Buchstaben beibehalten und nur die Buchstaben qu, schw, zw (für welche Stolze fälschlich kv, schv, zv schreibt!), sowie nd, ph, q, schm, ei, y durch neue, einfachere Zeichen ersetzt. Sein Vocalsationsprincip ist originell, einfach, deutlich und allgemein durchgeführt. Die Vocale innerhalb der Wörter werden theils durch die Länge und Form des Bindestriches zwischen An- und Auslaut, theils durch die Verstärkung des Anlauts, theils durch die Tieferstellung des Auslauts angedeutet. Alle ausgeschriebenen Wörter, sowie auch die Sigel für sämmtliche Hilfszeitwörter stehen somit auf der Schriftlinie. Über derselben stehen nur eine kleine Anzahl Formwörtersigel (her, hin, an, auf, unter, über u. s. w.), welche unter sich und mit Begriffswörtern Zusammensetzungen eingehen und sich vermöge dieser Ausnahmestellung ohne weiteres verbinden lassen. In Bezug auf die Zusammensetzung der Wörter kommt kein anderes System dem Velten'schen an Einfachheit gleich; auch ist seine Erlernung, da nur die elementarsten, grammatischen Kenntnisse vorausgesetzt werden, bedeutend leichter als die der älteren Systeme. Die Kürze der Velten'schen Schrift übertrifft diejenige der Stolze'schen um ein erhebliches und steht auf gleicher Stufe mit derjenigen der Gabelsberger'schen Correspondenzschrift. Um seine Schulstenographie aber auch für die höchsten stenographischen Leistungen verwendbar zu machen, hat Velten in seiner „Deutschen Parlamentsstenographie" eine Anzahl leichtfasslicher Regeln aufgestellt, nach denen seine Schulschrift in einfacher Weise so bedeutend gekürzt werden kann, dass der Geübte damit dem schnellsten Vortrag zu folgen imstande ist. Obgleich das jüngste der deutschen Systeme, hat die Velten'sche Stenographie bereits eine ausgedehnte Verbreitung, namentlich in deutschen Lehrerkreisen, gefunden; es wird vielfach darnach stenographiert und an manchen höheren Schulen darin unterrichtet.

Der Vollständigkeit wegen erwähnen wir zum Schluss noch der Systeme von Arends und Faulmann. Ersteres erschien 1850 und hat bis jetzt noch keine Verwendung zu parlamentarischen Zwecken gefunden, da es hierzu der erforderlichen Einfachheit, Zuverlässigkeit und Lesbarkeit entbehrt. Arends bestimmt, dass alle Consonanten von oben nach unten gehende, und alle Vocale von unten nach oben gehende Zeichen haben sollen, hat diesen Grundsatz aber keineswegs durchführen können. Er hilft sich daher mit mancherlei Nebenzeichen und lässt von vielen Wörtern sogar den Anlaut, als für das Wiederlesen entbehrlich, unbezeichnet. Die Verdoppelung der Consonanten wird in sehr unstenographischer Weise mittels Durchstreichung der Zeichen ausgedrückt und bei der Zusammensetzung der Consonanten werden allerlei willkürliche Mittel angewandt, um nur überhaupt eine Verbindung herzustellen. Die Vocalbezeichnung ist höchst unvollkommen und nöthigt zu allerlei Ausnahmen und Schriftpeinlichkeiten. Um einen Buchstaben von

Gabelsberger.

Arends.

Fr. Stolze.

Velten.

einem verwandten zu unterscheiden, werden sogenannte Umwandlungszeichen gebraucht, mittels deren man z. B. f in v, z in c, mpf in nf (!), lch in eille, nz in nce verwandelt. Ebenso gibt es Entwertungszeichen, welche da gesetzt werden, wo bei der Verbindung der Zeichen entstandene Striche nicht mitgelesen werden sollen. Viele einfache Wörter lassen sich nicht mit einem Schriftzug schreiben; so z. B. besteht das Wort „ratsam“ aus 2, „voraussagen“ aus 3 und „unumwunden“ sogar aus 4 Stücken. Was aber diese Schrift für die Schule unbrauchbar macht, das sind die erheblichen Abweichungen von der hergebrachten Orthographie und die geradezu ungeheuerlichen Verstöße gegen den organischen Bau und die Grammatik der deutschen Sprache. Man schreibt: Benr statt Bern, genr statt gern, Rue statt Ruhe, Ee statt Ehe, Ordung statt Ordnung u. s. w. und leitet stell ab aus Apostel, still aus Postille, stal aus Krystall. Die von Heinrich Roller in Berlin 1875 herausgegebene Umarbeitung des Arends'schen Systems hat die Mängel desselben nicht beseitigen können und deshalb nur wenig Verbreitung gefunden.

Mehr Beachtung verdient die von Professor Faulmann in Wien erfundene und von Gustav Brant 1875 daselbst zuerst veröffentlichte „Phonographie“, welche an Einfachheit nichts zu wünschen übrig läst, aber nicht die Kürze besitzt, welche das Nachschreiben von Reden erfordert. Die Auswahl der phonographischen Buchstaben erinnert theils an Gabelsberger, theils an Stolze, jedoch entbehrt die Schrift einheitlicher Regeln für die Verdoppelung und Zusammensetzung der Consonanten. Bei der phonetischen Bezeichnungsweise läst die lautgetreue Wiedergabe der Wörter vieles zu wünschen übrig; auch wird die Handhabung der Schrift durch das häufige Absetzen der Feder vielfach erschwert.

Um die relativ geringen Erfolge der Stenographie als Ersatz der Currentschrift zu begreifen, überlege man Folgendes: Das Überflüssige unserer Currentschrift gestattet dem Schreiben eine angenehme Freiheit; die Schrift bleibt noch beim schnellen und nachlässigen Schreiben leserlich, weil beim natürlichen Wegfall einzelner charakteristischer Züge immer noch so viel Bestimmendes bleibt, dass man die Wörter ohne Schwierigkeit entziffern kann, was bei der Stenographie allerdings nicht der Fall ist, indem die geringste Abweichung von den auf das Einfachste zurückgeführten Charakteren Undeutlichkeit und Leseschwierigkeit erzeugt. So kommt es vor, dass man die sorgfältig lithographierten oder mit Typen gedruckten stenographischen Schriften noch ziemlich gut lesen, dagegen seine eigenen flüchtigen stenographischen Aufzeichnungen oft schon nach kurzer Zeit nur mühsam entziffern kann. Da jedoch die Schrift die Bestimmung hat, einmal geschrieben, dagegen vielmal gelesen zu werden, so begreift man, dass durch dieses Verhältnis der Ausbreitung der Stenographie sehr enge Grenzen gezogen sind. Sie hat demnach als Kammerstenographie in allen Fällen volle Berechtigung, wo es sich um die wortgetreue Aufnahme der gesprochenen Rede handelt, und hierin kann ihr die Currentschrift nicht gleich kommen; sie ist jedoch außer Stande, der Currentschrift in Schule und Leben irgendwie Concurrenz zu machen. Der Reiz, den sie als Eng- und Geheimschrift auf jugendliche Gemüther übt, führt ihr Schaaren von Anhängern zu, die jedoch früher oder später wieder abfallen, ohne es zur vollen Meisterschaft, ja ohne es oft auch nur zu irgend einer nutzbringenden Anwendung dieser schweren Kunst gebracht zu haben.

Literatur: Die bemerkenswertesten Erzeugnisse der überaus reichen stenographischen Literatur sind: Gabelsberger, Anleitung zur deutschen Redezeichenkunst. 2. Auflage. 1850. (Vergriffen). — Gabelsberger, Neue Vervollkommnungen 2c. 2. Aufl. 1850. (Vergriffen). — Rätzsch, Kurzer Lehrgang der Stenographie nach Gabelsberger. (39. Aufl.) M. 1.50. — Rätzsch, Lehrbuch der deutschen Stenographie nach Gabelsberger (110. Aufl.) M. 5. — Albrecht, Lehrbuch der Gabelsberger'schen Stenographie. 1. Theil. 37. Aufl. M. 1,50. 2. Theil 7. Aufl. M. 2.40. — Faulmann, Stenographische Unterrichtsbriefe. 24 Br. à 50 Pf. complet. 10 M. — System der Phonographie in 8 Lectionen. Wien. 1880. — W. Stolze, Theoretisch-praktisches Lehrbuch der deutschen Stenographie für höhere Schulen und zum Selbstunterrichte. 3 Thle. Berlin. 1. Anleitung zur deutschen Stenographie. 39. Aufl. 2. Schlüssel zu den Aufgaben.

12. Aufl. 3. Ausführlicher Lehrgang der deutschen Stenographie. 7. Aufl. — Knövenagel und Rysſel, Vollständiges Lehrbuch der W. Stolze'ſchen Stenographie. 6. Aufl. Hannover. M. 1.80. — Leopold Arends, Leitf. einer rationellen Stenographie. 9. Aufl. 2 M. — W. Velten, Deutſche Schulſtenographie. Eſſen. 3. Auflage M. 1.60 Schlüſſel und Leſebuch dazu. 3. Aufl. 1 M. — W. Velten, Stenograph. Unterrichtsbriefe, Eſſen. 2. Aufl. 6 Briefe à 50 Pf. oder complet geb. M. 3.50. — W. Velten, Deutſche Parlamentsſtenographie. Eſſen. 2 M. — E. Brückner, Siegelſchatz, Samml. d. Velten'ſchen Siegel mit 2500 Ableitungen. Eſſen. 50 Pf.

Stephani. Heinrich Stephani (1761—1850), der berühmte bairiſche Schulrath und Schöpfer der Lautiermethode, zugleich einer der erſten Vorkämpfer für die Emancipation der Schule von der Kirche und ein Mann des entſchiedenen Fortſchrittes, iſt zu Gmünd in Unterfranken als Sohn eines wohlhabenden Paſtors geboren, von dem er eine ſorgfältige Erziehung genoſs. In ſeinem ſiebenzehnten Jahre beſuchte er ſchon die Univerſität zu Erlangen, wo er Theologie ſtudierte. Durch das Leſen freiſinniger Schriften wie z. B. der damals weit verbreiteten „deutſchen Bibliothek", wie auch durch den Geiſt der damaligen Zeit, bildete er ſich zu einem aufgeklärten Theologen heran. Wegen ſeines feinen und liebenswürdigen Benehmens machte ihn die Reichsgräfin Hedwig von Caſtell zum Hofmeiſter ihrer beiden Söhne. Nach dem bald darauf erfolgten Tode der Gräfin zog er mit ſeinen Zöglingen nach Nürnberg, wo er Gelegenheit hatte, einen Einblick in das Leben der vornehmen Welt zu thun. Dieſer Umſtand veranlaſste ihn zur Bearbeitung eines „Lehrbuches der Religion für die Jugend der höheren Stände", womit er ſich die Doctorwürde erwarb. Er machte mit ſeinen Zöglingen mehrere Reiſen, darunter auch in das damals berühmte Kloſter Bergen bei Magdeburg. Hier wurde er mit dem Abt Reſewitz und mit einigen anderen Lehrern bekannt und faſste den Plan, in Gemeinſchaft mit mehreren Gelehrten eine Zeitſchrift „Archiv für Erziehungskunde" herauszugeben, welche jedoch nach kurzer Zeit wieder eingieng. 1791 bezog er noch immer als Führer der jungen Grafen die Univerſität zu Jena, wo er eifrig Philoſophie ſtudierte und in ſeinen freien religiöſen Anſichten noch befeſtigt wurde. Auf einer Reiſe in die Schweiz machte er die Bekanntſchaft mehrerer berühmter Männer, darunter Lavater, Matthiſſon und Fichte. Nach ſeiner Rückkehr eröffnete ſich ihm ein neuer Wirkungskreis, indem er zum Conſiſtorialrath in Caſtell ernannt wurde. Sein Streben und Trachten gieng nur nach der Förderung des Schulweſens, er errichtete deshalb eine Schule, in welcher die Zöglinge bis zur Univerſität oder bis zum Antritt eines höheren Berufes ausgebildet wurden. Er ſuchte die Lehrer an beſſere Methoden zu gewöhnen; deshalb ſtellte er ſelbſt für den Leſe-, Schreib- und Rechenunterricht einfache, bildende Methoden auf. Bei erſterem drang er auf die Ein

führung der Lautiermethode und wurde der eigentliche Schöpfer derselben. Zur Erläuterung dieser Methode gab er seine Hand- und Wandfibel und seine „Methodische Anweisung zum Leseunterricht" heraus. Schon im Jahre 1797 hatte er seinen „Grundriss der Staatserziehungswissenschaft" herausgegeben, welchen er 1806 als „System der öffentlichen Erziehung" bearbeitete. Später als Schulrath nach Augsburg berufen, gab er daselbst einen „Leitfaden für den Confirmandenunterricht" heraus, dem er einen Commentar unter dem Titel „Worte zur Vervollkommnung des Religionsunterrichtes" beifügte. Später wurde er als Schulrath nach Ansbach versetzt. Durch seine oppositionelle Stellung zur Kirche zog er sich viele Gegner zu, was im Jahre 1834 seine Absetzung zur Folge hatte. Nach derselben gab er noch zwei pädagogische Schriften heraus nämlich: das „Handbuch der Unterrichtskunst" und das „Handbuch der Erziehungskunst," worauf er sich zu seinem Schwiegersohne, einem Baron von Lüttwitz, nach Gorkau in Schlesien zurückzog, wo er 1850 fast 90 Jahre alt starb. Sein letzter Wunsch war, von Lehrern zu Grabe getragen zu werden, welchem Verlangen in würdiger Weise entsprochen wurde. — Stephani kann der Begründer eines methodischen Leseunterrichtes genannt werden; er wurde von der Überzeugung geleitet, „dass so lange an keine bedeutende Verbesserung der Volksschule zu denken sei, ehe man nicht den Leseunterricht, der die meiste Zeit in den Schulen verschlingt, auf seine einfachen Principien zurückgeführt haben würde." Zu diesem Behufe suchte er die Laute, deren Stellvertreter die Buchstaben sind, in ihrer reinen, einfachen Bildung darzustellen. Alle Mitlaute mussten von den Kindern ohne Zusatz eines Vocals rein und richtig ausgesprochen werden, selbst die bis jetzt für stumm gehaltenen Mitlaute mussten selbständig nur durch richtigen Gebrauch der Sprachorgane gelesen werden. — Die Methode Stephanis unterscheidet Laut, Buchstabe und Buchstabennamen genau voneinander und führt in sieben Stufen erst zum langsamen, elementarisch richtigen und dann zum geschwinden Lesen. Auf der ersten Stufe lernt das Kind alle Sprachlaute und deren Zeichen kennen, und jeden Laut rein angeben; auf der zweiten wird ein Mitlaut und ein Grundlaut verbunden, wobei bald dieser, bald jener voransteht; auf der dritten lesen die Kinder solche Wörtchen, die vor und hinter dem Grundlaut einen Mitlaut haben und zwar einsilbige und mehrsilbige; auf der vierten wird das Kind im Lesen von Wörtern geübt; auf der fünften lernt das Kind Silben und Wörter mit gehäuften Mitlauten lesen; auf der sechsten lernen die Schüler die Wörter in Silben abtheilen; auch lernen sie die Lese- und Unterscheidungszeichen kennen; auf der siebenten endlich findet das Lesen ganzer Sätze und Lesestücke statt. Wie Stephani der erste war, der die Lautiermethode wissenschaftlich begründete und dadurch die allgemeine Einführung in den Schulen bewirkte, so war er auch der erste, der die Schule als ein Institut des Staates betrachtete. Die Schule kann nach ihm nur dann ihr Ziel erreichen, wenn die gesammte öffentliche Erziehung, als ein höchst wichtiger Zweig der Staatsverwaltung zu einem eigenen zweckmäßig organisierten Departement erhoben wird. „Bessere Zeiten sind nicht anders möglich, als wenn die Menschen selbst gebessert werden. Was hilft es im Grunde, viel zur Verbesserung des äußeren physischen und politischen Zustandes beigetragen zu haben, wenn der innere Zustand des Menschen so beschaffen ist, dass er den Reichthum an Mitteln nicht richtig zu schätzen weiß, und ihn blos zur Befriedigung unglücklicher Leidenschaften verwendet? daher sollten alle weisen Regierungen und wahren Menschenfreunde sich vereinigen, um den Zweig der Staatsverwaltung, welcher für diesen inneren Zustand des Menschen zu sorgen hat, nämlich die öffentliche Erziehung, zu gehöriger Vollkommenheit zu bringen. Nur wenige wissen bis jetzt, welchen Platz die öffentliche Erziehung in der Reihe der Anstalten einnimmt, die sämmtlich zur Erwirkung

des Staatszweckes beizutragen haben.“ Die öffentliche Erziehung ist nach ihm „der Inbegriff von Staatsanstalten, welche zur Absicht haben, allen Mitgliedern der Staatsbürgerschaft die zu ihrer Bestimmung nöthige Ausbildung ihrer Kräfte zu verschaffen.“ „Je schlechter das Staatsorgan der öffentlichen Erziehung ist, desto schlechtere Beamte wird der Staat erhalten.“ „Die Hauptobliegenheit der Staatsoberen ist daher, die öffentliche Erziehung zu einem allumfassenden Ganzen zu erheben und dadurch die gesammte Bürgerschaft dem vornehmsten Ziele menschlicher Bestimmung immer näher zu bringen.“ „Der Staat ist berechtigt und verpflichtet, öffentliche Erziehungsanstalten d. i. solche, deren Gebrauchsrecht allen Bürgern zusteht, anzulegen, und diese Erziehungsanstalten unter beständiger Aufsicht zu haben.“ „Die Hauptbedingung also, unter welcher sich eine glückliche Verbesserung der Erziehung allein denken läſst, ist, daſs das gesammte öffentliche Erziehungswesen zu einem eigenen, selbständigen Zweig des Staatshaushaltes erhoben und solches, wie die übrigen Zweige desselben, eine zweckmäßige, sich durch den ganzen Staat verbreitende Organisation erhalte.“ „Die Aufsicht und Leitung des Ganzen sowohl als der Haupttheile der öffentlichen Erziehung erfordert Männer, welche in diesem Fache durchaus zu Hause sind. Wer will den Wert der in allen Abtheilungen angestellten Lehrer gehörig würdigen, als derjenige, der Staatspädagogik zu seinem Hauptstudium gemacht hat? Oder wer anders, als eben dieser, kann es sich anmaßen, über die Auswahl des Lehrstoffes, die Güte der Methode, die befolgten Erziehungsgrundsätze und Organisation der einzelnen Erziehungsanstalten ein meisterhaftes Urtheil zu fällen?“ Mit diesen Worten ist Stephani zuerst für die Selbständigkeit der Schule eingetreten. Er befaſste sich auch mit der Schuldisciplin und verwarf da die Zuchtmittel der Furcht, Ehrliebe und der körperlichen Züchtigung; nur betrachtet er dabei die Kinder als selbständige, freie Wesen, was sie doch erst werden sollen. Aus diesem Irrthume ergeben sich einige nicht ganz annehmbare Vorschläge bezüglich der Schuldisciplin, wonach die Kinder ihre Gesetze selbst geben sollen, ja sogar ihre Strafen bestimmen und Sittengerichte bilden sollen ähnlich wie es bei Trotzendorf (s. d.) vorkam. Aller Zwang sollte in den Schulen aufhören, alles Gute sollte aus eigenem Willen geschehen und die Frucht geistiger Freiheit sein. Mit diesen Einrichtungen sucht Stephani die Jugend für die constitutionelle Staatsverfassung vorzubereiten und geht dabei von ähnlichen Gesichtspunkten aus, wie Graser, der die Kinder gleichfalls durch die Schule für das wirkliche Leben heranzubilden sucht.

Stil, Stilübungen, Stilistik. Der Stil*) oder die Schreibart ist das eigenthümliche Gepräge, welches unsere Gedanken bei der Einkleidung in Worte annehmen; er besteht in der mehr oder minder glücklichen Art und Weise, seine Gedanken auszudrücken, und gipfelt in der Kunst, mit wenigen Worten viel zu sagen. Verständlichkeit und Leichtfaſslichkeit sind die beiden Grundeigenschaften desselben; beide faſst man auch unter dem Namen der Deutlichkeit (stili perspicuitas. Durchsichtigkeit des Stiles) zusammen. Deutlichkeit ist die Angemessenheit der Worte an die Gedanken. In derselben ist daher ursprünglich ein zweifaches Element enthalten, ein logisches, welches sich auf die Gedanken, und ein sprachliches (grammatisch-syntaktisches), welches sich auf die Worte bezieht. Zu diesen beiden Elementen tritt aber auch ein drittes hinzu, nämlich das ästhetische, da sich die Übereinstimmung zwischen dem inneren Gedankeninhalt und der äußeren Darstellungsform hier wie überall als Schönheit kundgibt und den Gegenstand eines reinen ästhetischen Wohlgefallens bildet. — Die logische Forderung an den Stil geht dahin, daſs man vor allem Gedanken habe und daſs man dieselben logisch beherrsche. Der bei jedem stilistischen Aufsatze erforderliche Gedankenfonds wird durch das Thema,

die vorläufige, allgemeine Anordnung desselben durch die Disposition begrenzt. Jenes gibt den Grundgedanken, diese den Gedankengang an. Beide setzen eine gewisse Sachkenntnis voraus, welche eben den durch das Thema angedeuteten und durch die Disposition zu gliedernden Gedankenstoff liefern soll. Stilistische Aufsätze ohne die erforderliche Sachkenntnis arten in ein abscheuliches, weil die eigene Unkenntnis hinter eitlem Phrasenwerk verbergendes Geschreibsel aus. Nie sollte also jemand über einen Gegenstand schreiben oder zum Schreiben angehalten werden, der sich nicht früher durch genaue Information die erforderliche Sachkenntnis verschafft hat. Die Quellen der letzteren sind Erfahrung, Unterricht und — weil heutzutage jedes Schlagwort bereits seine oft dickbändige Literatur hinter sich hat — Literaturkenntnis. Hat man sich durch Benützung dieser Quellen in den Besitz der nöthigen Sachkenntnis gesetzt, so gilt es, den Gedankeninhalt zu sichten, d. h. ihn logisch zu disponieren. Denn die logische Anordnung der Gedanken ist diejenige, welche am leichtesten in das Bewusstsein anderer Eingang findet, d. h. die verständlichste ist. Ein unlogischer Kopf wird nie ein guter Schriftsteller sein; denn er wird nie bei seinem Thema bleiben, er wird Entlegenes herbeiziehen und das Nächstgelegene übersehen, er wird, anstatt geradlinig vorzugehen, im Kreise sich bewegen und daher genöthigt sein, sich beständig zu wiederholen. Dem Künstler des Stils, namentlich dem Poeten, ist es allerdings erlaubt, diese logische Anordnung mannigfach zu durchbrechen und zu überspringen und ihren festgefügten Bau durch ein leichtes Gebilde psychologischer Beziehungen zu ersetzen; für die wissenschaftliche Darstellung wird jedoch die logische Unterlage maßgebend bleiben. Die streng logische Disposition wird insbesondere dort unentbehrlich sein, wo es sich darum handelt, weit verzweigte Gedankenmassen, denen von allen Seiten des Bewußtseins Vorstellungen zuströmen, mittelst des Stils zu bewältigen, wie dies z. B. bei einem Lehrgebäude oder bei einer Abhandlung der Fall ist. Hier bleibt allerdings nichts anderes übrig, als eine vorläufige Orientierung in diesen Gedankenmassen durch eine geschriebene Disposition (s. d.) herbeizuführen, indem man das Zusammengehörige unter gewisse Schlagwörter und Titel wie um ebensoviele Fähnlein sammelt. Daraus geht eine mehr oder weniger systematische Anordnung der Gedanken hervor, welche mehr den logischen als den ästhetischen Forderungen Rechnung trägt. Hier haben wir den Unterschied der leichten, gefälligen Schreibart, die in dem „Feuilleton" und der geistreichen „Causerie" eine so weite Verbreitung und eine immer größer werdende Beliebtheit sich zu verschaffen gewusst hat, und des schweren gelehrten Stils, welcher durch seine Gründlichkeit und Steifheit abschreckt. In jenem sind die Franzosen, in diesem die Deutschen Meister. Durch das Streben nach erschöpfender Vollständigkeit und nach eingehender Gründlichkeit der Beweisführung werden zwar wissenschaftliche Ziele gefördert, dagegen die Anmuth und Leichtigkeit der Schreibart beeinträchtigt, weshalb eben französische Schriften oft mehr begehrt werden als deutsche.

Die sprachlichen Anforderungen an den Stil beziehen sich auf Sprachrichtigkeit, Sprachreinheit, Genauigkeit (Präcision, Bestimmtheit) und Übersichtlichkeit desselben. Sprachrichtigkeit ist grammatische und lexikalische Correctheit, welche darin besteht, dass man die Wörter in den grammatisch richtigen Beugungsformen und in der richtigen Bedeutung gebraucht, und sich aller Redensarten enthält, welche gegen den Geist der Sprache verstoßen. Sprachrein ist der Ausdruck, wenn er alles der Schriftsprache Fremdartige vermeidet. Gegen die Sprachreinheit verstößt man: 1. Durch fremde Ausdrucksweisen oder Barbarismen. Eine Ausnahme bilden die technischen Ausdrücke, welche in Künsten und Wissenschaften, im Handel und Verkehr eingeführt sind und diejenigen Fremdwörter, welche in der deutschen Sprache als einge-

bürgert angesehen werden können. 2. Durch veraltete Ausdrücke, oder Archaismen, dann durch solche Wörter, die nur in einzelnen Gegenden üblich sind, Provinzialismen. 3. Durch Neologismen, d. h. durch gesuchte Worte und Fügungen, die noch nicht eingebürgert sind. Die Genauigkeit oder Bestimmtheit des Stils verlangt, dass für einen jeden Gedanken der bezeichnendste und erschöpfendste Ausdruck gewählt werde. Dagegen wird gefehlt: 1. Durch den Gebrauch von Wörtern, die eine zu allgemeine Bedeutung haben. 2. Durch Zweideutigkeit, die entweder durch fehlerhafte Interpunction, durch unrichtige Beziehung der Wörter auf einander, oder durch schwankende Ausdrücke verursacht wird. 3. Durch unrichtigen Gebrauch sinnverwandter Wörter oder Synonyme. Die Übersichtlichkeit bezieht sich auf die syntaktische Leichtfasslichkeit des Satzbaues durch Vermeidung aller gekünstelten, gewundenen und verworrenen Satzgebilde. Dagegen wird gefehlt durch einen allzu verwickelten und eben deshalb nicht leicht entwirrbaren Periodenbau, sowie durch häufige Anwendung von Nebensätzen höherer Ordnung (Zwischensätze dritten Grades dürften das Äußerste sein, was man stilistisch zugestehen sollte). Anfänger sollten sich an einen einfachen Satzbau gewöhnen und über Nebensätze erster Ordnung nicht hinausgehen.

Die ästhetischen Anforderungen beziehen sich auf die Schönheit des Stils. Schönheit überhaupt ist die Harmonie zwischen Inhalt und Form, zwischen dem Gedanken und seiner sinnlichen Darstellung. Die Schönheit des Stils ist die Angemessenheit des sprachlichen Ausdruckes an die darzustellenden Gedanken, also dasselbe, was wir oben als das Wesen der Deutlichkeit erkannt haben. Ein deutlicher, gedankenvoller, leichtfasslicher Stil ist ein schöner Stil; ein verworrener, schwulstiger, überladener Stil ist hässlich. Mit Recht wird daher die Kürze als das wesentliche Erfordernis der Schönheit des Stils angeführt. Wer zwanzig Worte dazu braucht, was man mit zehn Worten ebensogut sagen könnte, hat eine hässliche Schreibart. Bei der Fixierung der Gedanken durch Wort und Schrift ist es überhaupt unmöglich, jede einzelne Vorstellung, die man hervorrufen will, durch ein eigenes Wort zu bezeichnen; die Kunst des Stils besteht vielmehr darin, mittelst der sprachlichen Bezeichnung jene Punkte des darzustellenden Vorstellungsganzen zu treffen, welche durch Reproduction alle übrigen und daher auch das Ganze ins Bewusstsein rufen — also das Hervorragendste, Hauptsächlichste, Bezeichnende, Charakteristische. Der echte Schriftsteller berührt nur die äußersten Spitzen, er zieht nur die charakteristischen Umrisse des darzustellenden Gedankeninhalts, gerade so wie der Zeichner nur wenige bezeichnende Striche an der Wand entwirft, welche dem Zuschauer das Urbild vor die Seele führen. Der Stilist kann nicht alles sagen, er muss das Meiste der eigenen Zuthat des Lesers anheimstellen, der eben durch ein solches Lesen zwischen den Zeilen zu einer angenehmen Mitthätigkeit angeregt wird. „Was er dir weise verschweigt, zeigt dir den Meister des Stils." (Schiller). Wo der darzustellenden Gedanken so viele sind, dass sie sich von selbst dem Leser aufdrängen, ohne dass es möglich wäre, sie durch Worte zu erschöpfen: dort wird eine großartige stilistische Wirkung eben durch Kürze des Stils erzielt, indem man das betreffende Vorstellungsganze nur durch wenige Worte entfesselt. Hierher gehört das berühmte: „Es werde Licht!" der Schöpfungsgeschichte, welches geradezu den Eindruck des Erhabenen macht und sofort abgeschwächt werden würde, wenn man es durch mehrere Worte umschriebe. Ebenso erhaben klingt der Ausruf des streitenden Ajax: „Licht gib uns, großer Gott! dann streite wider uns!", oder der Ausruf der Jungfrau: „Tödte, was sterblich ist!" — Gegen die Kürze des Ausdruckes wird verstoßen durch den Pleonasmus, durch die inhaltslose Phrase, durch die schleppende Tirade, überhaupt durch den Schwulst, Bombast und durch das hohle Pathos. Dementgegen vermag allerdings die Erweiterung (Amplification) des Stils, die

sich auf Wortreichtum (copia verborum) gründet, ebenfalls eine ästhetische Wirkung hervorzubringen, und zwar insbesondere dort, wo es sich wie bei dem poetischen Stil, mehr um die Erregung der Gefühle als um Mittheilung klarer Ideen handelt. Hier kommt es vor allem an auf Lebendigkeit des Ausdruckes, welche den Gegenstand in sinnlicher Anschaulichkeit darstellt, damit er auf das Gefühl stark einwirke. Die besonderen Mittel der Lebendigkeit des Ausdruckes sind die Tropen und Figuren. „Tropen sind Redewendungen, welche auf der Vertauschung des eigentlichen Ausdruckes mit einem uneigentlichen, oder auf der Übertragung der Bedeutung eines minder anschaulichen Wortes auf ein anderes anschaulicheres beruhen. Zu den Tropen gehören: 1. Die Metonymie (Namensverwechslung), welche Begriffe, die miteinander in nothwendiger Verbindung stehen, als: Wirkung und Ursache, Besitzer und Besitz, Stoff und Form, Personen und ihre Eigenschaften, das Zeichen und das damit Bezeichnete, den Ort und das darin Befindliche vertauscht. 2. Die Synekdoche. Diese ist die Vertauschung der Begriffe nach ihrem größeren oder kleineren Umfange; sie setzt demnach den Theil statt des Ganzen, die Einzahl statt der Mehrzahl, die Art statt der Gattung, eine bestimmte Zahl statt einer unbestimmten, und umgekehrt. 3. Die Metapher (Übertragung). Diese ist die Verwechslung einer Vorstellung mit einer anderen ähnlichen, vorzüglich einer nicht sinnlichen mit einer sinnlichen. Zu derselben gehören auch die Allegorie, welche nur eine weiter ausgeführte Metapher ist, und die Personification, welche leblose Gegenstände als belebt und beseelt vorstellt. „Die Figuren sind äußere Gestaltungen oder Wendungen der Rede, durch welche der Ausdruck belebter und wirkungsvoller werden soll. Von den Tropen unterscheiden sie sich dadurch, dass die Worte in ihrer eigentlichen Bedeutung erscheinen." Gewöhnlich unterscheidet man die Figuren in Wort- und Gedankenfiguren, je nachdem sie auf einer eigenthümlichen Stellung der Worte oder der Gedanken beruhen. Die Anzahl derselben ist groß. Wir geben nachstehend eine Aufzählung derselben nach Zeynek: A. Wortfiguren. 1. Die Inversion (Wortversetzung). 2. Die Frage als Ausbruch des Affects. 3. Die Häufung oder die Auslassung der Bindewörter (Polysyndese und Asyndese). 4. Die Wiederholung (Repetition). 5. Die Onomatopöie, d. i. die Nachahmung von Naturlauten, entweder durch den Wortklang, oder durch den Rhythmus. B. Gedankenfiguren. 1. Die Anrede oder Apostrophe, wenn eine abwesende Person oder ein lebloser Gegenstand angesprochen wird. 2. Die Vergleichung oder das Gleichnis. 3. Das verschönernde Adjectiv (epitheton ornans), welches einem Begriff durch die Hervorhebung einer charakteristischen, sinnlich wahrnehmbaren Eigenschaft mehr sinnliche Anschaulichkeit und der Darstellung größere Lebendigkeit verleiht. 4. Die Anspielung (Allusion). 5. Die Steigerung (Gradation). 6. Die Zergliederung (Distribution). 7. Die Hyperbel (Übertreibung). 8. Der Gegensatz als Contrast oder Antithese. 9. Die Ironie. 10. Das Wortspiel. 11. Die Ellipse. 12. Die Periphrase (Umschreibung), wenn man einen Begriff, statt ihn mit seinem Namen zu nennen, durch Angabe von inneren und äußeren Merkmalen anschaulich macht. 13. Die pathetischen Figuren, als Ausdrücke heftiger Gefühle wie: der Ausruf, der Wunsch, die Segnung, der Schwur und die Verwünschung. 14. Die Vision (Erscheinung), welche eine vergangene oder zukünftige Begebenheit als gegenwärtig darstellt. 15. Das Paradoxon (das Unerwartete), welches nach längerer Spannung den Leser zu einem anderen Resultate, als er erwartet hatte, hinführt. — Endlich gehört zum Stil auch die musikalische Seite der Sprache, die Rücksicht auf Wohlklang, Euphonie und Eurhythmie. Diese ist vorwaltend beim poetischen Stil, wo sie in Silbenmaß und Versbau der „gebundenen Rede" ihren höchsten Grad erreicht; allein sie soll auch beim prosaischen Stil nicht fehlen. Der Wohlklang (Euphonie) ist diejenige

Eigenschaft des Stils, vermöge welcher ein Aufsatz beim Vortrage desselben einen angenehmen Eindruck auf das Ohr hervorbringt. Der Wohlklang bezieht sich sowohl auf einzelne Wörter als auch auf ganze Sätze. Im ersten Falle wird derselbe verletzt durch Häufung schwer auszusprechender Consonanten, durch Wiederholung gleicher Laute, sowie durch große Zusammensetzungen und durch Aufeinanderfolge vieler einsilbiger oder gleichklingender Wörter; im zweiten Falle leidet er dagegen durch das Zusammentreffen zu vieler stark oder schwach betonter Silben, durch Mangel gehöriger Ruhepunkte in größeren Sätzen, endlich auch durch das Abschließen längerer Satzverbindungen mit unbedeutenden und tonlosen Wörtern. (Zeyneck).

Die Frage, ob die Stilistik*), als theoretische Unterweisung über die Eigenschaften und Bedingungen eines guten Stils beim Unterrichte am Platze sei, wird jetzt allgemein im verneinenden Sinne erledigt. „Der Stil ist der Mensch," soll ein berühmter Mann gesagt haben. Darin liegt ausgesprochen, dass die Fähigkeit der schriftlichen Darstellung nicht das Resultat eines kurzen und einseitigen Lernens, sondern die Frucht der ganzen geistigen Entwickelung eines Menschen ist. Es ist also viel zu viel verlangt, wenn die Schule in einigen separaten Lehrstunden ihre Zöglinge zu trefflichen Stilisten bilden soll. Um dieses Ziel zu erreichen, muss alles zusammenwirken: gute Anlagen, gute häusliche Erziehung, guter Unterricht in allen, wenigstens sprachlichen Fächern. (Schwarz-Curtmann). Eine einseitige theoretische Unterweisung könnte leicht zur Künstelei und Unwahrheit des Gedankenausdruckes führen. Deshalb ist die in früheren Zeiten so hochgehaltene Stilistik sammt ihrer Schwester, der Rhetorik, von den Lehrplänen verschwunden, was schon deshalb nothwendig ist, um für die Realien Platz zu machen. Wichtiger als die „Theorie des Stils" bleibt die Erfüllung jener logischen, sprachlichen und sachlichen Erfordernisse, die wir oben als Bedingnisse einer guten Schreibart erkannt haben. Zu denselben muss selbstverständlich die Übung im schriftlichen Aufsatze (s. d.), sowie die Bekanntmachung mit den besten Mustern und Meistern des Stils hinzutreten. Dies sind eben die Classiker. — Der Gipfelpunkt der Stilübungen bleibt der freie Aufsatz; nur müssen die Schüler durch eine gehörige Stufenfolge, sowie durch allmähligen Übergang vom Leichteren zum Schwereren, von der Reproduction und Nachahmung zur freien Gestaltung für denselben gehörig vorbereitet werden. „Die stilistischen Übungen vor dem Jünglingsalter sind im wesentlichen und in der Regel blos vorbereitende, sie bestehen vorzugsweise in Reproduction fremder Vorstellungs-Reihen; sie schließen sich eng an allen übrigen Sprachunterricht, also Lesen, Schreiben, Orthographie und Grammatik an. Darum sind sie vorherrschend mündlich zu betreiben, die schriftliche Fassung folgt erst nach; immer aber sind sie von dem Lehrer so stufenweise einzuleiten, dass dem Schüler nur mäßige Anstrengung übrig bleibt; ihre technische (materiale) Richtung geht auf Brauchbarkeit im Berufsleben, ihre formale auf Erweiterung des Gesichtskreises der Schüler." (Schwarz-Curtman). Die praktischen Übungen selbst werden erst durch die einleitenden Vorbesprechungen und durch die nachfolgende Correctur recht wirksam gemacht. Dass an der Auswahl der Themen sehr viel gelegen ist, leuchtet von selbst ein. „Besser viele rasch aufgesetzte Arbeiten als seltene, mit großem Schweiß verfertigte;" denn zur Vollkommenheit des Stils gehört insbesondere in unserer viel-

---

*) Der Sprachgebrauch bezieht das Wort „Stil" auf die eigenthümliche Schreibart eines Einzelnen oder einer Nation, nicht aber auch auf die eigenthümliche Sprechweise derselben, obwohl das Geschriebene doch nur die Bestimmung hat, gesprochen zu werden, so dass alle Eigenschaften des Stils auch in der Rede sich ausprägen. Das Wort selbst kommt her vom lateinischen „stilus", Schreibgriffel. Man spricht übrigens von einem Stil in der Baukunst, Malerei u. s. w., worunter man die eigenthümliche Darstellungsweise dieser Künste versteht.

schreibenden Zeit auch eine gewisse Raschheit des Concepts. Die leichtesten Arbeiten sind die besten. Auf innere und äußere Exactheit der Aufsätze muss bei allen Stilübungen das größte Gewicht gelegt werden.

Literatur: Bormann, Methodische Anweisung zum Unterricht in den Stilübungen. 6. Aufl. Leipzig 1862. — Fischer, Aufsatzlehre für Volksschulen. Langensalza. — Herzog, Methodisch praktische Anleitung zu deutschen Stilübungen. 3 Theile. Aarau. — Jütting, Muster und Aufgaben zu deutschen Aufsätzen. 2. Aufl. Leipzig. — Kehr, Materialien zur Übung in mündlichen und schriftlichen Gedankenausdrücken für Volksschulen. 5. Aufl. Gotha. 1875. — Linnig, Der deutsche Aufsatz in Lehre und Beispiel. Paderborn. — Rienhaus, Stilübungen für Volks- und Fortbildungsschulen. — Ritsert, Die Lehre vom deutschen Stil. Darmstadt. — Schubert, Ausgeführte Stilarbeiten auf Grundlage poetischer Musterstücke. Wien. — Schubert, Stoffe zu deutschen Aufsätzen. 3. Aufl. Wien. — Zeyneck, Grundzüge der deutschen Stilistik und Literaturgeschichte. Graz.

Strabo. Walafried Strabo (der Schielende, 806—849), Schüler des Rhabanus Maurus (s. d.) und Zögling der Benedictinerschule zu Reichenau am Bodensee, wichtig als Gewährsmann für die Erziehung in den Klosterschulen des Mittelalters. Über seine Studien und Erlebnisse als Schüler der Klosterschule führte derselbe ein Tagebuch, welches einen interessanten Einblick in das Erziehungs- und Unterrichtswesen des Mittelalters gestattet. „Ich war," so erzählt Walafried Strabo, „völlig unwissend und staunte sehr, als ich die großen Klostergebäude sah, in denen ich von nun an wohnen durfte; ich war erfreut, die Menge von Kameraden und Spielgenossen zu sehen, die mich freundlich bewillkommten. Schon nach wenigen Tagen fand ich mich zurecht, denn es waren noch mehrere Knaben meines Alters da, vornehmen wie geringen Standes, welche aber alle schon weiter vorgerückt waren, als ich. Nach einigen Wochen hatte ich es so weit gebracht, dass ich nicht nur dasjenige, was man mir auf meine Wachstafel schrieb, sondern auch das lateinische Buch, welches mir gegeben wurde, mit einiger Geläufigkeit lesen konnte. Darauf bekam ich ein deutsches Büchlein, das mir zwar beim Lesen mehr Mühe kostete, aber dafür eine herzliche Freude machte. Denn wenn ich etwas gelesen hatte, verstand ich es auch, was beim Lateinischen nicht der Fall gewesen war, so dass ich mich anfänglich sehr verwunderte, wie man lesen und das Gelesene zugleich verstehen könne. Im Herbste musste ich anfangen, die Buchstaben auf meiner Wachstafel nachzuzeichnen, ein Geschäft, das mir nicht recht zusagen wollte. Indessen lernte ich die Schreibkunst den Winter hindurch und kam im Frühjahr 816, in meinem zehnten Lebensjahre, zum Lehrer der Grammatik, zu Magister Gerard. Das erste, was ich da thun musste, war, dass ich einige lateinische Redensarten auswendig lernte, um mich auf Latein mit meinen Kameraden verständigen zu können. Die meisten von meinen Mitschülern waren schon weit vorgerückt und mussten, die Erholungszeit ausgenommen, immer lateinisch miteinander reden; uns Anfängern dagegen war es gestattet, uns, so weit es nöthig war, deutsch miteinander zu verständigen. Nach einiger Zeit wurde mir die Grammatik des Donatus (s. d.) in die Hand gegeben und ein älterer Schüler beauftragt, mich darüber solange abzufragen, bis ich alle acht Wortarten und die Regeln über deren Abwandlung im Gedächtnis hätte. Die ersten paar Stunden gab sich der Lehrer selbst die Mühe, mir zu zeigen, wie ich beim Lernen dieser Wörter und Redeformen verfahren müsse; später jedoch kam er nur am Ende der Lehrstunden, um meinen Meister zu fragen, wie ich meine Sache gemacht hätte. Jeden Nachmittag mussten wir die Regeln anwenden lernen, die wir des Morgens dem Gedächtnisse eingeprägt hatten. Der Schüler, oder auch manchmal Lehrer, sagte uns deutsch größere und kleinere Sätze vor, die wir sogleich lateinisch auf unsere Wachstafel schreiben mussten; die Wörter waren uns theils aus dem Donat oder aus den täglichen Gesprächen bekannt, auch durften wir die Lehrer darum fragen. Da wir aber nach dem Gehör schrieben, ohne

die Wörter zu sehen, so wurden sie von mir oft wunderlich genug geschrieben. Abends wurde uns ein Abschnitt der biblischen Geschichte erzählt, den wir jedesmal am anderen Morgen wiedererzählten. Den folgenden Winter 817 hindurch beschäftigte uns der zweite Theil der Grammatik, die Rechtschreibekunst, und von jetzt an musste auch wir immer Latein sprechen. Jeden Tag wurde uns ein Abschnitt des Psalters vorgelesen, wir schrieben ihn auf unsere Wachstafeln, dann musste jeder die Schreibfehler seines Nachbars verbessern; einer von denjenigen, welche das vierte Jahr Grammatik studierten, musste dann die Arbeiten durchsehen. — Im Jahre 818 giengen wir an die Lesung Alcuins und der Distichen Catos, die es nothwendig machten, dass wir nun die Metrik erlernten; ich bekam ein Exemplar, in welchem die Grammatik Alcuins und die Metrik Bedas bei einander waren. An den Gedichten Prospers und Juvencus', so wie an denjenigen des Sedulius, die wir je zwei und zwei zusammen lasen, prüften und erprobten wir unsere Regeln und unser Gedächtnis, und legten der Reihe nach in den Abendstunden dem Lehrer darüber Rechenschaft ab. — Im Jahre 819 wurden wir, um unsere grammatischen Studien zu vervollständigen, beauftragt, den Winter hindurch in der nämlichen Weise die neueingetretenen Schüler in der Sprach- und Schreiblehre zu unterrichten, wie andere früher an uns gethan hatten. Gleichzeitig machte uns Meister Gerard, der Lehrer der Grammatik, mit den Figuren und Tropen der Rede bekannt. Im Jahre 820 begannen wir unsere rhetorischen Studien. Unser Lehrbuch war Cassiodor. Nebstdem erklärten und lasen wir in der Schule die rhetorischen Schriften Ciceros; die Lesung Quinctilians dagegen wurde jedem freigestellt. Im Frühlinge begann das Studium der Geschichte, in der wir bereits aus dem Martyrologium, durch die Tischlesung und durch das Gespräch mit unseren Lehrern einige Kenntnis erworben hatten. Das Chronikon Bedas wurde dabei zugrunde gelegt. Hierzu lasen wir in der Schule zuerst den Sallust, später den Titus Livius, in welchem wir überdies die rhetorischen Regeln und Formen nachzuweisen hatten. Zur Abwechslung erklärten wir einige Stücke aus Virgils Aeneide, sowie aus Prudentius und Fortunat, und fertigten von Zeit zu Zeit selbst kleinere lateinische Gedichte. Zu letzterem jedoch wurden nicht alle verpflichtet; ich dagegen that es mit solcher Lust, dass ich oftmals darüber die anderen Arbeiten versäumte. — Im Jahre 821 beschäftigte uns unter Tattos Leitung die Dialektik, nach der Schrift Alcuins, auch wurde uns Cassiodor, später auch Boetius und Bedas Schrift über die Dialektik des Aristoteles in die Hand gegeben. Wir mussten nun abwechselnd über die verschiedenen Gegenstände der Dialektik mit einander Besprechungen halten. Besonders liebte es Tatto, einen jeden von uns über den nämlichen Gegenstand seine eigene Definition machen und dann die Richtigkeit derselben gegen die Angriffe der Gegner vertheidigen zu lassen. Wenn wir dabei in zu große Hitze geriethen, so wurde die Disputation sogleich abgebrochen und durfte erst des anderen Tags wieder fortgesetzt werden. — Der ganze Winter 822 wurde zur Einübung der Regeln verwendet, die wir in den letzten zwei Jahren über Rhetorik und Dialektik gehört und unserem Gedächtnisse eingeprägt hatten. Diese Übungen waren zweifacher Art, erst mündlich, sodann auch schriftlich. Es wurden uns aus der Geschichte, aus dem täglichen Leben oder aus den Gesetzessammlungen Stoffe zugewiesen, die wir in Reden und Gegenreden zu behandeln hatten. Dabei übten wir uns in der Kunst der Beweisführung und bildeten gleichzeitig unsere Sprache. Gewöhnlich mussten wir dem Lehrer zuerst unsere Beweise in streng dialektischer Form darlegen, und hierauf sie mit dem rhetorischen Gewande umkleiden, wobei nicht selten verlangt wurde, dass wir das nämliche auf sechs bis sieben, ja oft noch mehr verschiedene Arten gleich gut auszudrücken wussten. Von Zeit zu Zeit machten wir auch deutsche

Verse nach dem Muster der Sammlungen von Volksliedern und Sagen, die uns Tatto vorlas. Abt Tatto war von dem großen Karl wiederholt aufgefordert worden, der deutschen Sprache an der Klosterschule mehr Geltung zu verschaffen. Diesem Auftrage gemäß gab uns Tatto nun Anleitung, zuerst deutsche Wörterbücher, sodann Übersetzungen und Reden zu machen, und mehreren von uns gelangen die letzteren sogar besser, als die lateinischen. Nur mit der Rechtschreibung kamen wir nicht zustande, weil sich viele deutsche Laute mit lateinischen Buchstaben nicht ausdrücken lassen und jeder von uns je nach der Gegend, aus der er stammte, wieder seine eigene Aussprache und somit auch Schreibweise hatte. Es gelang uns deswegen weit eher, einen freien Vortrag in deutscher Sprache zu halten, als eine Übersetzung oder einen Aufsatz niederzuschreiben. — Im Sommer 822 begann ich unter Tattos Leitung das Studium der Arithmetik; zuerst erklärte er uns die Bücher des Consul Manlius Boetius über die verschiedenen Arten und Eintheilungen, sowie über die Bedeutung der Zahlen, dann lernten wir das Rechnen mit den Fingern und den Gebrauch des Abakus (Rechentisch) nach den Büchern, welche Beda und Boetius darüber geschrieben haben. Die Zeiteintheilungen der Hebräer, Griechen und Römer, sowie die Anleitung zur Berechnung des Kalenders, der goldenen Zahl, der Epakten, der Indiction, nahmen unsere Zeit sowohl, als unsere Aufmerksamkeit in hohem Grade in Anspruch. Zur Abwechslung und Unterhaltung lösten wir die mathematischen Räthsel, welche Alcuin für den großen Karl gefertigt hat. Viele vermochten nicht allen diesen Berechnungen zu folgen, und bevor wir zu der Geometrie übergiengen, traten diejenigen aus, welche sich fortan dem Studium der Medicin, der Rechtswissenschaften oder den Künsten der Malerei und Bildhauerei widmen wollten. Nach dieser Trennung waren wir noch etwa zwanzig an der Zahl und setzten unsere Studien des Boetius fort. Auch nahmen wir späterhin Vermessungen von Linien, Flächen und Körpern vor, und maßen nicht nur die Grundstücke des Klosters und deren Entfernungen auf der Insel, sondern auch die Höhe der Gebäude und Thürme. Unsere Hauptbeschäftigung war es, die Erde und ihre verschiedenen Theile, Länder, Meere nach ihrer Beschaffenheit, ihren Erzeugnissen in Steinen, Metallen, Pflanzen und Thieren kennen zu lernen. Am meisten Freude gewährten uns die Karten und Figuren, mit denen wir reichlich versehen waren, und es geschah oft, dass wir während der Erholungszeit die Umrisse der Länder und Erdtheile, der Erdfläche, ihre Zonen, Flüsse und Gebirgszüge im Sande unseres Spielplatzes in größerem Maßstabe zu entwerfen suchten. Mit Ostern des folgenden Jahres machten wir uns an das Studium der Musik. Tatto war selbst ein berühmter Musiker und componierte verschiedene Hymnen und Gesänge; er hielt uns ausführliche Vorträge über die Aufeinanderfolge und das gegenseitige Verhältnis der Töne und über die Gesetze der Composition. Da ich trotz wiederholter Versuche keines der Instrumente erlernen konnte, obwohl ich beim Psalmengesang wohl mitzusingen wusste, und da mir viel freie Zeit übrig blieb, so machte Tatto mir den Vorschlag, das Griechische zu lernen; ich fieng an, den Homer zu lesen; Daninus Grimald, der ihn besonders liebte und sogar den Namen desselben angenommen hatte, schenkte mir zu diesem Zwecke eine eigene Handschrift, die er in Aachen von einem Griechen aus Constantinopel gekauft hatte. — Im Jahre 825 erklärte uns Tatto den Grundriss des Boetius und die Schriften Bedas über Sonnen-, Mond- und Planeten-Lauf, lehrte uns die Sternbilder, den Thierkreis, die Ursachen der Finsternisse, den Gebrauch des Astrolabs und Horoskops, der Sonnenuhr und des Tubus kennen. Auch Figuren ließ er uns zeichnen, und zur Nachtzeit, wenn die Sterne glänzten, beobachtete er dieselben mit uns. An der inneren Schule waren damals 100, an der äußeren 400 Zöglinge.“ Aus dieser Schilderung leuchten die Punkte hervor, in denen sich das damalige Unterrichtssystem

von dem gegenwärtigen unterscheidet. Es sind folgende: 1. der Lehrgang war ein progressiver, während er heutzutage ein concentrischer ist; denn die Schüler beschäftigten sich durch längere Zeit ausschließlich mit einem einzigen Gegenstande. 2. Das Studium der lateinischen Sprache beherrschte den gesammten Unterricht. Denn selbst die Anfänge der Realien in Geschichte, Geographie und Astronomie sowie die Arithmetik wurde nur auf Grundlage lateinischer Autoren behandelt. Die Bemühungen Karls des Großen, der deutschen Sprache in der Klosterschule Eingang zu verschaffen, sind verfrüht und haben keinen sonderlichen Erfolg. 3. Durch anhaltende Übung und Verwendung des Lehrstoffes in Rede, Schrift und Disputation wird neben dem Wissen das Können betont, und es werden die Schüler in erhöhtem Maße zur Selbstthätigkeit herangezogen. 4. Der wechselseitige Unterricht der Schüler ist eingeführt und 5. bei dem Bildungsgange wird auf die Individualität der Schüler Rücksicht genommen.

Literatur: Jahresbericht über die Erziehungsanstalt des Benedictinerstiftes Maria Einsiedeln v. J. 1856–1857. — Kellner, Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern, 3. Aufl. Essen. 1880.

Tafel der wichtigsten Erfindungen und wissenschaftlichen Entdeckungen*).

Jahr (Vor Christo)	Erfindung	Erfinder
x	Ackerbau u. Viehzucht.	
	Pflug, Egge, Sichel.	
ca. 2000.	Garten- und Weinbau.	
	Ungemünztes Geld, Spinnen u. Weben.	
	Bergbau, Bearbeitung der Metalle.	
2400	Pyramidenbauten, Metallspiegel.	
1700	Bogen und Pfeil.	
1600	Karawanenhandel.	
1500	Phönizisches Glas, Färberei, Purpur; griech. Buchstabenschrift.	
1400	Zinnober.	
1300	Panzer und Harnisch; Säge, Bohrer; Zirkel, Winkelmaß.	
1200	Segelstange.	
1100	Siegelerde.	
1000	Tempelbau in Jerusalem.	
800	Silbermünzen bei d. Griechen; Magnet.	
700	Sonnenuhren der Juden, Kupfergeld der Römer.	
500	Senkblei.	
300	Römische Wasserleitung.	
200	Erstes gemünztes Gold; Chinesische Mauern, Chinesisches Papier; Römische Goldmünzen.	
100	Pergamentpapier in Europa, Straßenpflaster in Rom; Mosaik u. Wachsmalerei.	
ca. 550	Monochord.	Pythagoras.
ca. 230	Schraube ohne Ende.	Archimedes.
ca. 220	Heronsball.	Heron.

*) Es empfiehlt sich ganz besonders, die Wände des Schulgebäudes mit ähnlichen tabellarischen Darstellungen der Unterrichtsergebnisse zu schmücken. (S. Art. Diagramm. S. 193).

Jahr (Nach Christo)	Erfindung	Erfinder
636	Schreibfedern	den Arabern bekannt.
785	Orgel	in Europa eingeführt.
850	Räderuhren.	Pacificus von Verona.
1025	Notensystem.	Guido von Arezzo.
1120	Declination der Magnetnadel	in China bekannt.
1181	Compass	in Europa angewendet.
1202	Arabisches Ziffersystem.	in Europa von Leonhard von Pisa.
1330	Schießpulver.	Berthold Schwarz.
1423	Holzschneidekunst.	älteste Probe (hl. Christoph) in Nürnberg
1440	**Buchdruckerkunst.**	Johannes Guttenberg (Gänsfleisch)
1440	Kupferstechkunst.	in Nürnberg.
1500	Taschenuhren.	Peter Henlein in Nürnberg.
1530	Erste Declinationskarte.	Alonso de Santa Cruz.
1543	**Kopernikanisches Weltsystem.**	Nikolaus Kopernik.
1553	Messing.	Eras. Ebner in Nürnberg.
1544	Inclination.	Georg Hartmann in Nürnberg.
1560	Camera obscura.	Porta.
1590	Fallgesetze.	Galilei.
1590	Mikroskop.	Hans und Zacharias Janssen.
1605	Thermometer.	Cornelius Drebbel.
1610	Galileisches Fernrohr.	Galilei.
1611	Astronomisches Fernrohr.	Johann Kepler.
1609 u. 1619	Gesetze der Planetenbewegung.	Johann Kepler.
1642	Rechenmaschine.	Pascal.
1643	Barometer.	Torricelli.
1650	Luftpumpe.	Otto von Guericke.
1650	Reibungselektrisiermaschine.	Otto von Guericke.
1655	Pendel zur Uhrenregulierung.	Christian Huygens.
1661	Libelle (Wasserwage.)	Thèvenot.
1662	Mariottesches Gesetz	ausgesprochen von Rob. Boyle.
1665	Interferenz des Lichtes.	Grimaldi.
1676	Lichtgeschwindigkeit.	Olaf Römer.
1682	Gravitationsgesetz.	Isaak Newton.
1695	Weiches (Fritte-) Porzellan.	Morin in Saint-Cloud.
1698	Wasserhebemaschine.	Savery.
ca. 1700	Digestor (Papin'sche Topf.)	Dionys Papin.
1705	Cylinderdampfmaschine.	Newcomen.
1706	Hartes Porzellan.	Joh. Friedr. Böttger.
1707	Ruderschiffe durch Dampf bewegt.	Dionys Papin.
1720	Pianoforte.	Bartolo Christofali.
1733	Unterschied zwischen + u. — Elektric.	Dufay.
1738	Schallgeschwindigkeit.	Pariser Akademie.
1740	Gussstahl.	Huntsman in England.
1745	Leidner Flasche.	Ewald Kleist.
1751	Kautschuk. (Vulkanisieren dess. 1839.)	Condamine.
1753	Blitzableiter.	Benjamin Franklin.
1758	Achromatisches Fernrohr.	John Dollond.
1762	Chronometeruhren.	Harrison.
1768	Dampfmaschine.	James Watt.
1775	Gusseiserne Brücke (erste)	Wilkinson und Coalbrook.
1775	Hygrometer.	Deluc.
1775	Elektrophor.	Alexander Volta.
1779	Glycerin.	Scheele.
1782	Luftballon.	Josef u. Etienne Montgolfier.
1785	Pyrometer.	Wedgwood.
1786	Dreschmaschine.	A. Meikle.
1787	Erste Gasbeleuchtung.	Lord Dundonald.

Jahr (Nach Christo)	Erfindung	Erfinder
	Aräometer.	Nicholson.
1788	**Berührungselektricität.**	Ludwig Galvani.
1795	Sodafabrication aus Kochsalz.	Leblanc.
1797	Hydraulische Presse.	Bramah.
1799	Erste Kettenbrücke.	Finlay.
1800	Optischer Telegraph.	Claude Chappe.
1803	Volta'sche Säule.	Alexander Volta.
1808	Stahlschreibfedern.	Wise in England.
1809	Polarisation des Lichtes.	Etienne Malus.
1812	Locomotive.	George Stephenson.
1814	Conservierung des Fleisches.	François Appert.
1814	Erste Straßenbeleuchtung m. Gas.	in London durch Samuel Clegg.
1815	Sicherheitslampe.	Davy.
1819	Kerzen aus Stearin.	Braconnot und Simonin.
1820	Elektromagnetismus.	H. Chr. Örstedt.
1821	Elektrodynamik.	André Ampère.
1821	Thermoelektricität.	Thomas Seebeck.
1821	Dynamometer (Prony'scher Zaum).	Prony.
1822	Brückenwage.	Quintenz.
1824	Künstliches Ultramarin.	Leop. Gmelin.
1824	Turbine.	Burdin.
1826	Zinkguß.	Krieger u. Moriz Geiß.
1827	Anilin, entdeckt.	Unverdorben.
1827	Ohm'sches Gesetz d. Stromstärken.	G. S. Ohm.
1829	Aluminium, entdeckt.	Wöhler.
1829	Schraubenschiff.	Josef Ressel.
1829	Zündnadelgewehr.	Dreyse.
1829	Nähmaschine (Kettenstich-)	N. von Thimonnier,
1830	(Doppelsteppstichmaschine)	von Elias Howe, patentiert 1846.
1829	**Eisenbahn mit Locomotive** (zwischen Liverpool und Manchester).	George Stephenson.
1831	Inductionsströme.	Michael Faraday.
1833	Theorie des Erdmagnetismus.	K. Friedr. Gauß.
1833	Stereoskop.	Wheatstone.
1836	Elektrisches Element.	Daniel.
1837	Galvanoplastik.	M. H. von Jakobi.
1839	Photographie.	Fox Talbot.
1839	Paraffinkerzen.	Selique in Paris.
1840	Kehlkopfspiegel, zuerst angewandt	Liston.
1840	Ozon, entdeckt.	Schönbein.
1843	Guttapercha.	in England eingeführt.
1844	Schreibtelegraph.	Morse.
1845	Diamagnetismus.	Michael Faraday.
1845	Aneroidbarometer.	Vidi.
1848	Chloroform.	Guthrie (angewendet v. Simpson).
1848	Collodium.	Meynard.
1848	Mechanische Wärmetheorie.	Julius Meyer.
1851	Augenspiegel.	Ludwig Helmholtz.
1855	Bessemerstahl.	Bessemer.
1858	Kehlkopfspiegel m. künstl. Beleuchtung.	Czermak.
1860	Spektralanalyse.	Rob. Kirchhoff und Bunsen.
1861	Drahtseilbahn.	Bücker.
1867	Strickmaschine.	Lamb in New-York.
1874	Salicylsäure.	Kolbe.
1876	Telephon, praktisch angewendet.	Graham Bell.
1877	Verflüssigung der Gase.	Pictet in Genf u. Cailletet in Paris.
1878	Phonograph.	Edison.

Tastsinn. Auf der untersten Stufe der sinnlichen Wahrnehmung und am meisten verwandt mit dem Empfindungsvermögen ist der Tastsinn. Er residiert zwar auf der ganzen Hautoberfläche unseres Körpers, insofern diese mit den letzten Ausästungen der Empfindungsnerven zahlreich bedeckt ist; sein eigenthümliches Organ aber sind die Fingerspitzen mit ihren zahllosen Tastwärzchen, welche die feinsten mikroskopischen Verschlingungen

Die menschliche Haut mit dem Tastorgan a) Hornschicht, b) Schleimschicht und c) Farbenschicht der Schleimschicht der Oberhaut, d) Lederhaut, e) Tastwärzchen, f) Bindegewebe, g) Schweißdrüse, h) Schweißcanal, i) Schweißporen, k) Haarbalg, l) Haar, m) Haarkeim, n) Haarzwiebel, o) Haarwurzel, p) Talgdrüse.

der Nervenröhren bilden. — Dem Tastsinn schreiben wir jene Empfindungen zu, welche durch Berührung fremder Körper mit der Hautfläche entstehen, vorausgesetzt, dass sich die Empfindung nicht durch das Übermaß der bewirkten Störung bis zum Schmerze steigert. Der fremde Körper wirkt hierbei durch den Druck, welcher eine Molecular-Veränderung in der Haut des Tastorgans bewirkt. Ähnlich wie der äußere Druck wirkt auch der Temperaturwechsel, indem das Anwachsen oder Nachlassen des in die Haut eindringenden Wärmestroms Ausdehnungen und Zusammenziehungen der Haut verursacht, welche mechanischen Pressungen nicht unähnlich sind. Die specifische Energie des Tastsinnes, durch welche sich dieser von der Körperempfindung abhebt, besteht also darin, gegen die durch Druck und Temperatur bewirkten Molecularveränderungen der kleinsten Hauttheilchen zu reagieren und dadurch die Unterschiede des Harten und Weichen, Flüssigen und Festen, Glatten und Rauhen, Trockenen und Feuchten, Schweren

Die Tastwärzchen für sich.

und Leichten, Kalten und Warmen nach allen Abstufungen ihrer individuellen Mannigfaltigkeit zu unserem Bewusstsein zu bringen. Die Feinheit des Tastsinnes ist für verschiedene Gegenden der Hautoberfläche sehr verschieden. Es gibt für jede Hautstelle einen kleinsten Abstand, für welchen zwei benachbarte Tasteindrücke nicht mehr unterschieden werden können, sondern in eine einzige Tastempfindung zusammenschmelzen. Diese Distanz, welche durch die Spannweite eines mit seinen Spitzen auf die Haut gesetzten Zirkels, des Tastzirkels, gemessen wird, ist der Feinheit des Tastsinnes umgekehrt proportional. Sie beträgt nach Webers exacten Messungen für die feinsinnigsten Theile der Haut, nämlich für die Zungenspitze und die Fingerspitze, $^1/_2$ bis 1 Par. Linie, während sie für die Mitte des Rückens bis auf 30 Par. Linien steigt, so dass dieser Körpertheil 60 mal weniger empfindlich ist als die Zungenspitze. Die Empfindlichkeit des Tastsinnes pflanzt sich von der Hand auf die Instrumente über, mit denen wir die Außendinge tastend berühren. Man denke hierbei an den Stab des Blinden. Der Gebrauch der Messer und Gabeln, der Sonden in der Chirurgie, der Näh- und Stricknadeln, die Führung der Feder beim Schreiben, des Pinsels beim Malen u. s. f. beruht wesentlich auf der Empfindung des Widerstandes, den diese Werkzeuge an ihrem äußeren Ende von dem Außendinge erfahren und der sich durch die Elasticität des Instruments der tastenden Hand mittheilt. Beim Gehen tasten die Fußsohlen durch die Beschuhung hindurch.

Der Tastsinn ist bei Sehenden durch den viel klareren Gesichtssinn in seiner Bedeutung zurückgedrängt. Welcher Leistung er fähig ist, sehen wir bei den Blinden, wo er den Gesichtssinn vertritt (vicariiert). Die Fingerspitzen sind das Auge des Blinden. In der Dunkelheit wird auch der Sehende durch den Tastsinn geleitet. Dasselbe gilt auch bei der Auffassung der feinsten Unterscheidungen, wie sie z. B. bei der Handhabung physikalischer, musikalischer und chirurgischer Instrumente nothwendig wird. Viele manuelle Fertigkeiten beruhen nur auf der Vollkommenheit des Tastsinnes: eben deshalb soll man denselben bei den Kindern pflegen und üben. Die Fingerspitzen sollen geschont werden; geradezu barbarisch ist es, Strafen auf dieselben zu applicieren. Kinder sollen öfter im Dunkeln gelassen werden, damit sie, auf den Gebrauch das Tastsinnes angewiesen, denselben üben.

Taubstummenunterricht. Taubstumm sind jene Personen, welche infolge angeborener oder in frühester Jugend entstandener Taubheit oder hochgradiger Schwerhörigkeit die Lautsprache ihrer Umgebung entweder nicht erlernt, oder wieder vergessen haben. Sie können nicht sprechen, weil sie nicht hören, obwohl sie mit normalen Sprachwerkzeugen ausgestattet sind — eine Thatsache, welche durch das ganze Alterthum und Mittelalter der Erkenntnis der Menschen entzogen blieb; denn selbst Aristoteles, der gelehrteste Mann des Alterthums erklärt: Die Taubstummen sind unvernünftige, jeder Bildung unfähige Wesen. Und der h. Augustin (400 nach Chr.) spricht im Sinne des Aristoteles; von Geburt an Taubstumme können niemals Glauben empfangen, Glauben haben; der Glaube kommt aus der Predigt, — aus dem, was man hört (Röm. 10. 17). Sie können weder lesen, noch schreiben lernen. — Obschon bereits Pedro de Ponce (1560) eine Methode des Taubstummenunterrichts eingeführt hatte, so war es doch erst dem menschenfreundlichen Abbé de l'Epée vorbehalten, dem Taubstummenunterrichte einen kräftigen Impuls zu geben, und zwar dadurch, dass er im J. 1760 eine Taubstummenschule in Paris begründete. Bald darauf wurde Samuel Heinicke (s. d.) in Leipzig der Gründer der ersten Taubstummenschule in Deutschland. Nach diesen beiden Männern haben wir auch zwei von einander abweichende Methoden des Taubstummenunterrichts: Die französische Schule

sucht durch die Ausbildung der Geberdensprache, die sich nur auf den Gesichtssinn stützt, und zu welcher die Taubstummen schon von Natur geführt werden, ihre Lage zu bessern; die deutsche Schule sucht ihnen dagegen die Lautsprache selbst zurückzugeben. Der Taubgeborene kann nicht reden, weil es ihm an jedem Vorbilde hierzu fehlt; denn er hört nicht. Er befindet sich ganz in der Lage des Vollsinnigen, der ferne von der menschlichen Rede aufgewachsen ist, und der ebenfalls stumm bleibt, wie der berühmte Kaspar Hauser, der im Jahre 1829 in seinem 16. Lebensjahre in Nürnberg aufgegriffen wurde, nachdem er sich bis dahin in der Einsamkeit aufgehalten hatte. Und dennoch kann auch der Taubstumme der Sprachfähigkeit zugeführt werden, sobald es gelingt, ihm die Vorbilder für den Gebrauch seiner Sprachwerkzeuge durch einen anderen Sinn nämlich durch das Auge zu verschaffen. Dieses Problem hat die deutsche Schule gelöst. Wie der Vollsinnige die Vorbilder zum Nachsprechen abhört, so muss der Taube sie absehen. Dies ist zwar schwer, aber doch möglich, weil die Stellung der Sprachwerkzeuge beim Sprechen, insbesondere die Mundstellung ebenso wahrgenommen werden kann, wie die Gestalt der Schriftzüge beim Lesen. Der Taubstumme wird also angehalten, das Gesprochene vom Munde des Sprechenden „herabzulesen", wie einer, der das Alphabet kennt, einen geschriebenen Satz herablesen kann. Als Kennzeichen hierzu dienen ihm a) die beim Sprechen ausströmende Luft, der Hauch; b) die dabei eintretende Hebung und Senkung der Brust; c) die Vibrationen, welche mit der Abgabe der Stimme in den sogenannten Stimmlauten verbunden sind; d) die zur Gestaltung einzelner Laute, Vocale und Consonanten und zur Verknüpfung derselben erforderlichen Stellungen und Bewegungen der Sprachwerkzeuge; e) die Wirkung, welche durch diese Stellungen und Bewegungen auf die Gesichtszüge des Sprechenden ausgeübt wird. Diese sichtbaren Merkmale der Laute und Lautgruppen genügen dem geschulten Taubstummen vollständig zur Auffassung der Lautsprache. „Die Fertigkeit im Ablesen vom Munde ist bei fortgesetzter Übung einer solchen Steigerung fähig, dass das Auge nicht allein einzelne Laute, sondern auch Verbindungen von Lauten zu Wörtern und Sätzen aufzufassen vermag und zwar auch dann, wenn sie in der Schnelligkeit der gewöhnlichen Rede erfolgen. Das geübte Auge liest das Vorgesprochene so schnell und sicher vom Munde, wie der Vollsinnige es hört. Ob auch hierbei laut oder leise, mit oder ohne Stimme gesprochen wird, ob man wirklich spricht, oder nur die Mundbewegungen ausführt, kann der Taubstumme wohl durch das Gefühl erkennen, es wirkt aber nicht auf sein Auge." (Hill.) Diese Methode sucht also in dem taubstummen Kinde die Sprache ebenso zu entwickeln, wie sie das Leben in dem vollsinnigen Kinde erzeugt: Betrachten wir den natürlichen Hergang der Sache bei dem letzteren, so finden wir folgende Reihenfolge von Thätigkeiten: 1. Hören 2. Nachsprechen, 3. Verstehen, 4. Lesen und 5. Schreiben. Bei dem taubstummen Kinde, welches zum Sprechen gebracht werden soll, tritt an die Stelle des Hörens das Absehen der Mundstellungen, nnd an die Stelle des unmittelbaren Nachsprechens das bloße Nachbilden der gesehenen Mundstellungen. Der vereinigte Sprech-, Lese- und Schreibunterricht der Taubstummen bewegt sich also in den nachfolgenden Übungen: 1. Das Absehen der den einzelnen Lauten entsprechenden Stellungen der Sprachwerkzeuge als Ablesen der Laute; 2. das Nachbilden dieser Laute durch Nachahmung der wahrgenommenen Mundstellungen; 3. das Lesen der Schriftzeichen (Buchstaben), welche den abgesehenen und nachgebildeten Lauten entsprechen; 4. das Nachbilden dieser Laute mit der Hand als Schreiben; 5. das Verknüpfen der gewonnenen Lautgruppen und geschriebenen Wörter mit der ihnen zukommenden Bedeutung durch Vermittelung der Geberdensprache oder der bereits gewonnenen Laut- und Schriftzeichen. Dadurch wird der Taubstumme nach und nach in den Besitz der Sprache, und zwar sowohl der Lautsprache als der Schriftsprache versetzt, und der Unterricht kann sich sowohl der einen,

als der anderen bedienen, um auf den Zögling bildend einzuwirken und ihn der geistigen Vereinsamung zu entreißen. Das Lesen und Schreiben tritt in ausgedehntestem Maße in den Dienst der Erziehung. Als Lesestoff werden dem Schüler nur solche Wörter vorgeführt, deren Bedeutung er bereits durch den anderweitigen Unterricht kennen gelernt hat, oder die sich aus dem Zusammenhange des Satzes und der Rede leicht deuten lassen. Aus diesem Grunde sind die gewöhnlicheren Lesefibeln für Taubstumme nicht brauchbar. Beim Leseunterricht werden die einzelnen Laute in jener Ordnung vorgeführt, in welcher sie von dem Schüler am leichtesten angeeignet werden, wobei man, sobald einige Laute und Schriftzeichen bereits bekannt sind, sofort zur Bildung von bedeutenden Lautgruppen (Worten) übergeht, um den Unterricht zu beleben und zugleich zu einem Sachunterrichte zu gestalten, wie es auch bei vollsinnigen Kindern nach der Schreiblesemethode üblich ist. Die ungefähre Reihenfolge der Consonanten ist hierbei: **p, t, k, f, ss, ch, w, s, j, b, d, g, sch, l, m, n, ng, nk, r, ä, ö, ü**, u. s. w. Das R ist einer der schwierigsten Laute, da nach Aussage eines Arztes nicht weniger als 42 Muskeln thätig sein müssen, um ihn gut bilden zu können. — Hat sich der Taubstumme einmal in das Verständnis der Schriftsprache gesetzt, so befindet er sich in einem Fahrwasser, in welchem auch der Hörende einherfährt; er ist der geistigen Vereinsamung entrissen, und kann dadurch, wie es die Beispiele einzelner gebildeter Taubstummen beweisen, zu einem entsprechenden Grade der Bildung gebracht werden.

In Preußen gibt es auf 17.000 Taubstumme 36 Taubstummenanstalten, in den anderen Ländern Norddeutschlands auf 3.800 Taubstumme 17 Taubstummenanstalten, in Süddeutschland auf 5.900 Taubstumme 22 Taubstummenanstalten, in Österreich auf 26.000 Taubstumme 16 Taubstummenanstalten, in der Schweiz auf 8.000 Taubstumme 13 Taubstummenanstalten, in Frankreich auf 29.550 Taubstumme 53 Taubstummenanstalten, in Großbritannien auf 20.300 Taubstumme 30 Taubstummenanstalten, in Russland auf 42.000 Taubstumme 10 Taubstummenanstalten, in Nordamerika auf 15.000 Taubstumme 31 Taubstummenanstalten.

Literatur: Hill, Erstes Wörter- und Sprachbuch für Taubstumme. Leipzig bei Merseburger (angeschlossen an die Bildersammlung von Hill). Derselbe: Lesefibel für Volksschulen und Taubstummenanstalten. Lese- und Sprachbuch für Oberclassen in Taubstummen-Anstalten. Kleine Erzählungen nach Speckter'schen Fabeln. Grundzüge eines Lehrplanes für Taubstummen-Anstalten. Bildersammlung, 24 Tafeln (6 M.). — F. D. Heil, Der Taubstumme und seine Bildung. 3. Aufl. Hildburghausen. 1880. Gegenwärtiger Stand des Taubstummenbildungswesens in Deutschland. Weimar, Böhlau. — Rößler, Anweisung für Volksschullehrer zur zweckmäßigen Vorbereitung taubstummer Kinder auf den Eintritt in eine Taubstummen-Anstalt. Derselbe, Der Unterricht taubstummer Kinder auf der Stufe des Sprachunterrichts. Derselbe, 26 Besprechungen biblischer Bilder oder Der erste biblische Geschichtunterricht mit Taubstummen. Derselbe, Erstes Lese- u. Sprachbuch für Taubstummenschulen. Osnabrück. 3. Abth.

Temperament und Naturell. Der menschliche Leib erscheint als ein Organismus, dessen vornehmstes organisches System, das Nervensystem, die Bestimmung hat, alle Seelenzustände mitschwingend nach Art eines Resonanzbodens zu begleiten. Diese Begleitung der Seelenzustände durch Körperzustände kann man physiologische Resonanz nennen. Dieselbe kann nicht ohne Einfluss bleiben auf den Verlauf der Seelenzustände. Zwar kann sie den Inhalt derselben nicht abändern, da derselbe den von außen kommenden sinnlichen Eindrücken entspricht; desto mehr kann sie jedoch das formelle Verhalten der Vorstellungen und der auf ihnen beruhenden abgeleiteten Seelenzustände beeinflussen. Das formelle Auftreten der Vorstellungen besteht in dem Grade ihrer Stärke (Energie) und in dem Rhythmus ihres Verlaufes. Die Vorstellungen können infolge der Mitbegleitung der Nervenzustände entweder lebhaft oder matt auftreten, sie können rasch oder träge ablaufen. Die habituelle Beschaffenheit der Seelenzustände in Bezug auf Stärke und Erregbarkeit — als Folge der bleibenden Beschaffenheit des Nerven-

systems heißt das **Temperament**. Insofern dieser Grad von Stärke und Erregbarkeit bei jedem Individuum ein eigenthümlicher ist, hat jeder Mensch sein eigenthümliches Temperament; fasst man jedoch nur die äußersten Grenzen ins Auge, so kann man vier Haupttemperamente unterscheiden, nämlich das **cholerische** mit dem Maximum und das **phlegmatische** mit dem Minimum sowohl der Stärke als der Erregbarkeit; dann das **sanguinische** mit viel Erregbarkeit und wenig Stärke — und das **melancholische** mit wenig Erregbarkeit und viel Stärke. Das cholerische Temperament ist also dem phlegmatischen ebenso entgegengesetzt, wie das sanguinische dem melancholischen. — Da sich jedoch wegen der innigen Wechselseitigkeit aller organischen Processe des Leibes das Nervenleben von den übrigen organischen Functionen keineswegs trennen lässt, so erhalten dadurch auch die übrigen körperlichen Organe und Systeme einen gewissen Wert für die Seele. Der habituelle Zustand des gesammten Leibes, insofern er einen Einfluss hat auf die Zustände der Seele, heißt das **Naturell**. Die starke oder schwächliche Constitution des Körpers, die Gesundheit oder Kränklichkeit der Organe, die Beschaffenheit des Blutes, selbst Knochenbau und Musculatur, haben ihren bestimmten Wert nicht blos für das physische, sondern auch für das geistige Leben, und gehören daher zum Naturell. Zu demselben gehören in zweiter Linie Abstammung, Klima, Alter und Geschlecht u. s. f., insofern diese Momente auf die leibliche und geistige Eigenthümlichkeit des Menschen von Einfluss sind. Es haben daher nicht bloß Individuen, sondern auch Familien, Nationen (Stämme), Menschenracen, Alter und Geschlechter ihre eigenthümlichen Naturelle. Nur darf man sich diesen Einfluss bei dem Menschen nicht als einen determinierenden denken, als ob der Mensch geradezu ein Product aller dieser das Naturell bedingenden Factoren wäre. Bei dem gebildeten Menschen zeigt sich vielmehr die Superiorität der geistigen Natur über die leibliche dadurch, dass er sich im Gegensatze zu seinem Naturell entwickelt, als Greis z. B. noch jugendlich frisch, und auf dem Krankenlager noch heiter gestimmt ist. Nur das Thier ist durch das Naturell determiniert. (Der gefräßige Wolf, der scheue Vogel, der zornige Löwe u. s. f.)

Das Temperament verdient als ein Hauptgrundzug der Individualität eine sorgfältige Berücksichtigung bei der Erziehung. Der Phlegmatiker bedarf des Spornes, der Choleriker des Zügels; Temperamentsfehler, wie z. B. die Schwatzhaftigkeit, Zerstreutheit und Spielsucht des Sanguinikers, die aufbrausende Wildheit des Cholerikers, die Trägheit des Phlegmatikers, sowie der Unmuth und die Unverträglichkeit des Melancholikers erheischen eine schonende Behandlung. Mit dem Temperament hängen auch die **natürlichen Anlagen** (s. d.) zusammen. Das sanguinische Temperament mit seiner großen geistigen Beweglichkeit und Empfänglichkeit besitzt den **leichten, offenen Sinn für alles**, was sich ihm zur Auffassung darbietet; wir finden es sehr oft bei Kindern, Frauen, Künstlern entwickelt und das leicht bewegliche **Auge** ist dasjenige Organ, an welches sich dieses heitere Temperament vorzugsweise anlehnt. Dem leichten, offenen Sinn desselben steht der **Tiefsinn** des melancholischen Temperaments gegenüber; wir treffen dieses oft beim reiferen Mannesalter und bei Denkern an, die mehr dem nach innen gerichteten Gehöre folgend, sich am liebsten in ihre eigene Vorstellungswelt einschließen, nicht selten jedoch ein Opfer schwermüthiger Stimmungen werden. Vereinigt sich mit der allgemeinen Empfänglichkeit des Sanguinikers die scharfe Auffassung des Einzelnen, wie wir sie beim Melancholiker treffen, so geht der **Scharfsinn** des Cholerikers hervor, der sich durch rasche Auffassung und genaue Unterscheidung auszeichnet, der aber auch entschlossen ist, seinen Gedanken durch Handlungen und Thaten Ausdruck zu geben. Sein Gegentheil ist die an **Stumpfsinn** grenzende Ruhe des Phlegmatikers, der die Ereignisse als gleichgiltiger Beobachter an sich vorüberziehen lässt, ohne sich von ihnen sonderlich afficieren zu lassen oder in dieselben handelnd einzugreifen.

Wenn wir uns die Masse des Vorstellens, die sich in einem jeden Augenblicke durch das Bewusstsein des Menschen wälzt, als eine Fläche vorstellen, so erscheint die Größe dieser Fläche einerseits der mittlern *Stärke* der Vorstellungen, die sich durch dasselbe bewegen, andererseits der *Geschwindigkeit* ihrer Bewegung proportional. Wir erhalten demnach folgenden

idealen Querschnitt des Bewusstseins

bei den vier Haupttemperamenten.

melancholisch.

cholerisch

phlegmatisch

sanguinisch.

Das sanguinische und cholerische Temperament haben einen gleich schnellen *Fluss* der Vorstellungen; nur ist die Masse, die sich bewegt, bei diesem viel größer, als bei jenem. Ebenso haben das melancholische und cholerische Temperament dieselbe *Stärke* (Intensität) der Seelenzustände; allein der Fluss derselben ist hier viel rascher als dort. Das cholerische Temperament hat überhaupt das größte, das phlegmatische das kleinste Vorstellungsquantum; dort ist der Reichthum des Seelenlebens am größten, hier am kleinsten. Die glücklichste Temperamentsanlage ist wohl jene, welche die Mitte hält zwischen den vier äußersten Temperamenten nämlich einerseits zwischen dem sanguinischen und melancholischen, andererseits zwischen dem phlegmatischen und cholerischen, weil hier die richtige Masse der Vorstellungen mit der richtigen Geschwindigkeit durchs Bewusstsein zieht — die Leichtigkeit der Auffassung mit der Gründlichkeit derselben verbunden ist.

Trieb ist *eine in der Natur des Menschen begründete bleibende Disposition zu einem, der Art (nicht dem Objecte) nach bestimmten Begehren.* Seine Grundlage hat der Trieb in unangenehmen Empfindungen und dunklen Vorstellungen, welche zum Sitze reger Unlustgefühle werden. Diese erzeugen das allgemeine, unbestimmte Streben, aus der unbehaglichen Gemüthslage in eine andere behaglichere überzugehen, ohne dass eine klare Vorstellung den Weg dieses Überganges bezeichnete. Der Trieb ist daher *blind* und nur nach und nach, auf dem Wege der Versuche und Zufälle gelangt der Mensch dazu, in gewissen Objecten die natürlichen Befriedigungsmittel des Triebes zu erkennen. Aus den unangenehmen Empfindungen des *Hungers* und *Durstes* entwickelt sich ursprünglich ein allgemeines, unbestimmtes Streben, diese Empfindungen auf irgend eine Art zu beseitigen; eine gewisse Unruhe, die sich in einem ziellosen Regen und Suchen ausdrückt, bemächtigt sich des Thieres und Kindes, bis beide nach manchen vielleicht misslückten Versuchen in der *genießbaren Nahrung* das allgemeine Befriedigungsmittel für Hunger und Durst finden. Dadurch ist der Nahrungstrieb gebildet, der auf Nahrung überhaupt, nicht aber auf bestimmte Nahrungsmittel, z. B. Forellen und Austern ausgeht. Daraus erhellt, dass jeder Trieb ein *Naturtrieb* ist. Jene Dispositionen zum Begehren,

welche Gewohnheit, Erziehung und Cultur in den Menschen künstlich hineinlegen, sind keineswegs Triebe, sondern Neigungen und Leidenschaften. Es gibt keinen Trieb nach Tabakrauch, nach Kleiderputz oder nach politischer Freiheit, wenn auch dieses Streben nicht selten mit der Energie eines Naturtriebes in dem Menschen auftritt. Die Triebe sind physische oder psychische, je nachdem die Grundlage derselben in der Regsamkeit der Nerven oder in der Regsamkeit der Vorstellungen liegt. Die allgemeine Regsamkeit der Bewegungsnerven und Muskeln erzeugt den Bewegungstrieb, der besonders in der Kindheit sehr lebhaft ist und mit der abnehmenden Regsamkeit der Nerven und Muskeln im vorgerückten Alter bedeutend abnimmt. Das Zappeln des Säuglings, die Ausgelassenheit des Knaben, die gymnastischen Spiele der Jünglinge und Männer sind ein Ausdruck dieses Triebes. Jede Zwangslage (Fesselung, Bockspannen) erscheint als peinlicher Zustand, weil sie den Bewegungstrieb unterdrückt. Andere physische Triebe sind der Nahrungstrieb und der Geschlechtstrieb (s. d.). Als psychischen Trieb kann man anführen den allgemeinen Vorstellungstrieb, der als geistiger Nahrungstrieb auftritt und in der Regsamkeit der Vorstellungen wurzelt. Geistige Langweile, herbeigeführt durch den Mangel an hinreichendem Vorstellungswechsel, ist als Unterdrückung dieses Triebes ein bekannter qualvoller Zustand, während die Unterhaltung mit ihrem reichen Vorstellungswechsel die beliebteste Befriedigungsform desselben ist. Andere psychische Triebe sind der Mittheilungs- und Geselligkeitstrieb. — Es gibt auch gemischte Triebe, bei denen die Grundlage ebensowohl in der leiblichen als in der geistigen Organisation des Menschen zu suchen ist. Zu diesen kann man den Thätigkeitstrieb rechnen, der aus dem physischen Bewegungs- und dem geistigen Vorstellungstriebe gemischt ist, und den allgemeinen Erhaltungstrieb, der den Menschen bestimmt, alles zu unternehmen, um sein eigenes Dasein zu erhalten und in Gefahren zu retten.

In der Thierwelt gestaltet sich der Trieb zum Instincte, von dem sich bei dem Menschen nur einige Anfänge in den Reflexbewegungen finden. Der Instinct beruht auf einer solchen Einrichtung des thierischen Organismus, vermöge welcher sich auf eine zum Sitze der Begierde gewordene Empfindung nach Art der Reflexbewegung von selbst Bewegungen einstellen, welche zur Befriedigung dieser Begierde und dadurch zur Erhaltung und Fortbildung des organischen Lebens hinführen. Die Intelligenz, welche den Menschen bei seinen Bewegungen und Handlungen leitet, ist in der Thierwelt vielfach durch den Instinct vertreten, nach welchem sich die Wahl der Nahrung, der Bau der Wohnung (Nest), die Wanderungen und Kunstfertigkeiten der Thiere richten. Das Thier ist dem Menschen gegenüber in jeder Beziehung enger determiniert und daher auch sein Körperbau für besondere Bewegungen und Thätigkeiten vorgebildet, welche auf Veranlassung des Triebes dem Thiere die zu dessen Befriedigung führenden Bewegungen eingeben. Die junge Ente mag bei der ersten Berührung mit dem Wasser es merken, dass ihr Körper für dasselbe passt und durch welche Bewegungen sie sich darin schwimmend erhält. Auf ähnliche Weise hat man sich auch die Kunsttriebe gewisser Thiere mit ungewöhnlich construierten Gliedern zu erklären; diese Thiere brauchen in den Mechanismus ihres Gliederbaues nur bewegend einzugreifen und die Bewegung wird nach wenigen Versuchen von selbst in jene Bahnen gelenkt werden, welche der im Organismus dieser Thiere verwirklichten Idee entsprechen; die Spinne wird spinnen, der Biber wird bauen. Alles, was das Thier durch seine Selbstthätigkeit hinzuthut, beschränkt sich darauf, dass es geleitet durch die sinnlichen Wahrnehmungen die Wirksamkeit des in seinem Körper eingepflanzten natürlichen Arbeitsmechanismus den veränderlichen Umständen der Zeit und des Ortes anbequemt und eben dadurch regelt.

Dem Triebe gegenüber hat sich die Erziehung gegenwärtig zu halten, dass nicht Unterdrückung oder Ausrottung der Triebe, sondern nur Beherrschung derselben die Aufgabe des Menschen und daher auch der Erziehung sein könne. Das Bereich der Triebe ist die niedere Sinnlichkeit, die wir mit den Thieren gemein haben, die wir jedoch unserer vernünftigen Natur unterzuordnen haben.

Trivium und **Quadrivium.** Unter diesem Namen, wohl auch unter jenem der „sieben freien Künste" werden die Haupt-Unterrichtsgegenstände in den Gelehrtenschulen des Mittelalters zusammengefasst. Das Trivium ist die untere Stufe mit vorwiegend sprachlicher Bildung und umfasst Grammatik, Dialektik und Rhetorik; das Quadrivium ist die obere Stufe mit vorwaltend mathematischem Unterrichte und schließt Musik, Arithmetik, Geometrie und Astronomie in sich.*) Als das letzte Ziel des ersteren wird Beredsamkeit (eloquentia), als Ziel des letzteren Weisheit (sapientia) genannt. Der Name „trivium" stammt aus der Römerzeit, weil es damals Sitte war, Kindern auf öffentlichen Plätzen, wo sich die Wege kreuzten (in triviis) Elementarunterricht zu ertheilen. — Bei den Alten war das ganze Bildungswesen durch Gymnastik und Musik erschöpft, wovon sich jene mehr auf den Körper, diese mehr auf den Geist bezog. Je mehr das Wissen und die geistige Bildung wuchs, desto mehr erweiterte sich die Musik auf Unkosten der Gymnastik. Schon Aristoteles nennt neben Gymnastik und Musik die Graphik unter den Lehrgegenständen und fügte noch die Rhetorik, Dialektik und Mathematik hinzu. Später wurde die Gymnastik ganz beseitigt, die Mathematik in Arithmetik und Geometrie gespalten und an die Stelle der Graphik die Astronomie gesetzt, wodurch die heilige Siebenzahl da war, in welcher man nur die Musik durch die Grammatik zu ersetzen brauchte, um das Trivium und Quadrivium zu bekommen. Die Grammatik war selbstverständlich die lateinische und wurde nach Priscian, Diomedes und Donat gelehrt. Zuerst lernten die Schüler lesen, dann die Quantität der Silben, die Formen der Declination und Conjugation. Hierauf schritt man zur Lectüre von leichteren lateinischen Schriftstellern und endlich zu den schweren lateinischen Prosaikern und zu den Dichtern, wobei auf Accent, Prosodie, Etymologie, Orthographie, Tropen und Barbarismen eingegangen und jeder einzelne Vers in grammatischer, metrischer und historischer Hinsicht durchgeübt wurde. Die griechische Sprache wurde erst seit dem 6. Jahrhundert in die Schulen eingeführt. — Dialektik war der damals gebräuchliche Name für jene Wissenschaft, die man heutzutage Logik nennt; dieselbe war vorwiegend Syllogistik (Lehre vom Schlusse) und Disputierkunst, die sich vorzugsweise den theologischen Streitfragen zuwandte. Isidorus, Scotus Erigena, Beda, Alcuin und Gerbert waren die Hauptvertreter der Dialektik. — Die Rhetorik wurde anfangs nach Quintilian und Cicero gelehrt; später traten die Lehrbücher von Capella, Beda und Alcuin an deren Stelle. Der Unterricht bestand in Definitionen der verschiedenen Gattungen der Reden, der Haupttheile einer Rede und der wichtigsten Figuren. — Die Musik stand im Dienste des religiösen Cultus; der Kirchengesang wurde insbesondere durch Ambrosius, Bischof von Mailand, und Gregor den Großen eingeführt. Der Unterricht wurde nach Boëtius: „De musica" ertheilt; die Methode war äußerst schwerfällig, so dass der Cursus einer vollständigen Singschule bis 10 Jahre dauerte. Die Noten wurden mit den Buchstaben des Alphabets bezeichnet, bis Benedict von Pomposa und Guido von Arezzo (1030) das Liniensystem erfanden. Außer der Musik wurden nach Umständen Schönschreibekunst, Bau- und Bildekunst und Miniaturmalerei Gegenstand des Unterrichts. — Die Arithmetik befasste sich mehr mit mystischer Zahlendeuterei, als mit dem praktischen Rechnen. Die Zahlen

*) Hierfür den Gedächtnisvers: Gram loquitur, Dia verba docet, Rhe verba colorat, Mus canit, Ar numerat, Geo ponderat, Ast colit astra.

wurden mittelst eines Liniensystems durch Steinchen dargestellt, die man auf die entsprechende Linie von der Rechten zur Linken nach Art des dekadischen Systems fortschreitend legte, bis Gerbert, der nachmalige Papst Sylvester II. das arabische Zahlensystem von Spanien aus einführte. — Die Geometrie wurde nothdürftig nach Euklid gelehrt und mit derselben auch etwas Geographie in Verbindung gebracht. Dagegen war die Geschichte vom Unterrichte ausgeschlossen, da der Sinn für eine kritische Feststellung der Thatsachen einer Zeit fehlen musste, welche an dem Wunderbaren keinen Anstoß nahm und alles blind aufnahm, was zu ihren kirchlichen Anschauungen passte. Dagegen wurde als letzte der 7 freien Künste die Astronomie gepflegt, welche überhaupt viel früher als die Physik zur Entwickelung gelangte, denn sie wurde im alten Griechenland schon durch Thales, Anaximander, Anaximenes, Anaxagoras, Aristarchos von Samos, Pythagoras, Philolaus, Empedokles, dann bei den Arabern von den Kalifen Almansor, Harun al Raschid u. s. w. zu einer gewissen Blüte gebracht, obwohl sie stets mit Astrologie Hand in Hand gieng, so dass z. B. auf der Universität zu Bologna die Astrologie ebenso gut, wie die Astronomie ihren Lehrstuhl hatte. Ebenso war damals die Physik mit Magie, die Chemie mit Alchemie aufs engste verknüpft. Alle diese Unterrichtszweige standen jedoch in der geistlich-scholastischen Zeit im Dienste des Kirchenthums. So schildert uns einer der gelehrtesten Vertreter dieser Richtung, Rhabanus Maurus die Lehrziele des Trivium und Quadrivium also: „Die Grammatik zeigt die Auslegungskunst der alten Poeten und Geschichtsschreiber, nebst der Fertigkeit, fehlerfrei zu reden und zu schreiben. Man kann ohne sie die Tropen und uneigentlichen Redensarten der heiligen Schrift nicht verstehen, folglich den rechten Sinn des göttlichen Wortes nicht ergreifen. Auch die Prosodie darf man nicht vernachlässigen, weil in den Psalmen so viele verschiedene Versarten vorkommen; daher ist die fleißige Lesung der alten heidnischen Dichter und wiederholte Übung in der Dichtkunst nicht zu versäumen. Nur müssen die alten Dichter vorher sorgfältig gesäubert werden, damit nichts darin bleibt, was auf Liebe und Liebeshändel und auf die heidnischen Götter Bezug hat. Die Rhetorik, welche die verschiedenen Gattungen und die Haupttheile der Rede nebst den dazu gehörigen Regeln angibt, ist nur solchen Jünglingen wichtig, die noch nichts Ernsteres zu betreiben haben, und muss nur aus den heiligen Vätern gelernt werden. Die Dialektik hingegen ist die Königin aller Künste und Wissenschaften. In ihr wohnt die Vernunft: sie zeigt sich hier, bildet sich darin aus. Nur die Dialektik allein kann Kenntnisse und Weisheit verleihen; sie zeigt allein, was und woher wir sind, sie lehrt uns allein unsere Bestimmung, durch sie lernen wir allein das Gute und Böse &c. kennen. Und wie nöthig ist sie einem Geistlichen, um den Ketzer bekämpfen oder besiegen zu können! Die Arithmetik ist wegen der Geheimnisse wichtig, die in den Zahlen enthalten sind; auch fordert die Schrift zu ihrer Erlernung auf, da sie von Zahlen, Maß &c. redet. Die Geometrie ist nöthig, weil in der Schrift bei dem Bau der Arche Noah und des salomonischen Tempels Zirkel aller Art vorkommen. Musik und Astronomie sind Bedürfnisse des Gottesdienstes, welcher ohne Musik nicht mit Würde und Anstand und ohne Astronomie nicht an festen und bestimmten Tagen gefeiert werden kann." — Dagegen lag der eigentliche Religionsunterricht völlig danieder. Die höhere theologische Bildung beschränkte sich auf die Erklärung der heiligen Schrift, auf die Liturgik, einige dogmatische und patristische Studien, sowie auf die Kanzelberedsamkeit; bei dem Laien genügte das Auswendigkennen des Vaterunsers und des Glaubensbekenntnisses; nur Adelige und Prinzen schwangen sich bis zum Hersagen der Hauptstücke des Katechismus empor. Zu dem gesellte sich eine Mikrologie hinzu, die unter anderem fand, dass die Bibel 3,566.480 Worte zähle, den Namen „Jehova" 6855, das Wörtchen „und" 42,227 mal habe, und dass Psalm 117 das mittelste Bibel-Capitel sei. Das Lesen der heiligen Schrift wurde

gegen die zahlreichen Erbauungsschriften zurückgestellt. Zu einem Eindringen in den Inhalt derselben kam es nicht. — In der Schulpraxis wurde das alte mittelalterliche Trivium und Quadrivium nicht immer festgehalten, sondern nach den jedesmaligen Bedürfnissen des Lebens mannigfach geändert, bis sich endlich in dem „Lesen, Schreiben, Rechnen" das moderne Trivium des elementaren Unterrichts festsetzte.

Türkische Erziehung. Die traurige Beschaffenheit des türkischen Schulwesens konnte trotz der in neuerer Zeit gemachten gesetzgeberischen Versuche nicht gebessert werden; denn die Türken halten mit der ihnen eigenen Zähigkeit an dem einseitigen geisttödtenden Mechanismus fest. 1842 wurde dem türkischen Schulwesen eine neue Organisation gegeben, welche durch das Unterrichtsgesetz von 1869 weiter gebessert werden sollte. Dieses letztere theilt die Lehranstalten der Türkei 1. in niedere, 2. in höhere Elementarschulen und Vorbereitungsschulen und 3. Lyceen und Specialschulen. Der Unterricht in diesen Schulen ist sehr beschränkt und mangelhaft und es fehlt dem Türken die wahre Schulerziehung, woran wohl auch die eigenthümlichen gesellschaftlichen und Familienverhältnisse dieses Landes schuld sind. Die ersten acht Lebensjahre, die für die geistige und sittliche Entwickelung des Kindes so entscheidend sind, wird dasselbe der Leitung von Negerweibern und Eunuchen überlassen, welche nur von dem einen Grundsatze beseelt sind, dem Kinde seinen Willen zu lassen; das Resultat dieser Erziehungsperiode ist gleich Null. — In den niederen Elementarschulen lernen die Knaben etwas lesen und schreiben, den Koran und die nöthigen Gebetsformeln; jedoch nur mechanisch, ohne den Sinn der arabischen Worte kennen zu lernen. Dazu kommt etwas Arithmetik und Erdbeschreibung, welches sich jedoch bald mit den übrigen nothdürftigen Kenntnissen verliert. In den höheren Elementarschulen kommt die türkische, persische und arabische Sprachlehre, Buchführung, Geometrie, Geschichte und eine Localsprache dazu und dies alles bei vierjährigem Cursus. Knaben und Mädchen werden getrennt unterrichtet, letztere meist von Lehrerinnen. Die Vorbereitungsschulen sind allen Religionsgenossen gleich zugänglich und sollen in einem dreijährigen Cursus französische Sprache, politische Ökonomie und Naturgeschichte lehren. — Außer den nach alttürkischem Muster eingerichteten geistlichen Unterrichtsanstalten, die immer mit Moscheen in Verbindung sind, und in denen auf Grundlage des Korans und der Tradition Theologie und mohamedanische Jurisprudenz gelehrt wird, wurde 1868 in Galata Serai in Constantinopel die erste große europäische Schule, welche eine Art Hochschule ist, gegründet; es fehlte jedoch an Lehrern für dieselbe; denn die Ulemas, welche die Weisen des Landes und Repräsentanten aller türkischen Weisheit sind, verstanden von den neuen Wissenschaften gar nichts, sie konnten die Bücher nicht einmal lesen und verstehen und so wurden denn diese neuen Fächer alle an die „Franken" — so heißen dort die Europäer — übertragen und die Ulemas behielten nur den Religionsunterricht. Diese türkische Hochschule (Lycée Imperial de Salata-Serail) ist auch äußerlich aufs glänzendste ausgestattet, zählt gegenwärtig 32 Lehrer und 388 Schüler, darunter 310 Interne und kann sich mit den besten verwandten Instituten Europas messen. Von den Schülern, deren die Anstalt 600 aufnehmen kann, braucht nur die Hälfte den muhamedanischen Glaubensgenossen anzugehören, die übrigen können Bekenner der verschiedenen Religionen sein. Eine Einseitigkeit dieser Anstalt ist es, daß alle Schüler für den Staatsdienst ausgebildet werden müssen; denn im Gründungsprogramm heißt es: „Die Zöglinge, welche alle Classen des Lyceums und das Zeugnis der Reife in der Abiturientenprüfung erlangt haben, sind für alle Staatslaufbahnen berechtigt und für alle öffentlichen Ämter befähigt." — Der Schulbesuch ist obligatorisch, jedoch nur für die Zeit von 4 Jahren, für Knaben bis zum 11, für Mädchen bis zum 12. Lebensjahre. — Die Leitung des gesammten Schulwesens liegt in der Hand eines

Unterrichtsrathes, welcher seinen Sitz in der Hauptstadt hat. In den einzelnen Bezirken führen Bezirksschulcommissionen die Aufsicht. Jedes Dorf soll seine Elementarschule besitzen und bei gemischter Bevölkerung eine für die Muhamedaner und eine für die übrige Bevölkerung. Wenn die Stadt 500 Häuser zählt, ist schon eine höhere Elementarschule zu errichten. An höheren Specialschulen verdienen erwähnt zu werden: a) Die kaiserliche Kriegsschule (2 Directoren, 27 Professoren, 486 Schüler); b) Die höhere Schule für Civilbeamte (1 Dir., 23 Prof.); c) Die kaiserliche Medicinschule, Dir. Marco Pascha, 477 Schüler; d) Kaiserliche Medicin-Vorbereitungsschule (258 Schüler); e) Acht Militär-Vorbereitungsschulen; f) Kaiserliche Marineschule in Chatki (Prinzeninseln) 16 Prof.; g) Ein türkisches Lehrerseminar mit 11 Lehrern und 10 Seminaristen. Außerdem gibt es 19 Ruschidyje-Schulen (Bürgerschulen) in Constantinopel und seinen Vorstädten für Knaben und andere 8 für Mädchen. Im Ganzen werden officiell 162 Elementarschulen mit 6889 Schülern und 169 desgl. mit 5112 Schülerinnen in Constantinopel gezählt. Die Gewerbeschule in Stambul mit 12 Lehrmeistern, 8 Lehrern und 1 Director leistet recht erfreuliches.

Turnen. Gymnastik. Das Wort „Turnen“ ist ein aus dem Griechischen (τόρνος) in das Lateinische (tornus, tornare) und aus diesem schon im 10. Jahrhunderte ins Deutsche übergegangenes Wort und bedeutet: drehen, kehren, wenden, lenken, schwenken. Das Wort Gymnastik stammt ebenfalls aus dem Griechischen und bedeutet die sämmtlichen Leibesübungen. Das Turnen ist seinem Wesen nach sowohl eine Wissenschaft als auch eine Kunst; es ist nämlich eine Wissenschaft, welche die auf Grund der Erkenntnis des Menschen, wie er leibt und lebt, mittelst der Erfahrung erprobten, zweckmäßigen Bewegungsformen darlegt und eine Kunst, welche diese Formen regelrecht zur Ausführung und Übung bringt. Durch das Turnen wird die Entwickelung des körperlichen Organismus gefördert, die Körperkraft gestärkt und Gewandtheit des Körpers herbeigeführt. Neben seiner gesundheitlichen Wirkung hat es auch eine erziehliche Bedeutung. Nicht allein wird der Sinn für Ordnung und Genauigkeit durch Gewöhnung an ein sorgfältiges Achten auf den gegebenen Befehl und schnelle Ausführung desselben gebildet, sondern auch Selbständigkeit, fröhlicher Muth, rasche Entschlossenheit, Geistesgegenwart und Energie des Willens und Thatkraft werden gefördert. Man bezweckt also mit dem Turnen auch eine Erweiterung und Vergrößerung der Herrschaft des Geistes über den Leib. Man unterscheidet folgende Turnarten: 1. das Schulturnen, als Erziehungs- und Bildungsmittel für die Schuljugend beiderlei Geschlechts. 2. das Vereinsturnen, als freiwillige, heitere und gesellige Lebensäußerung der Erwachsenen, welche oft zugleich den Feuerwehrdienst und dgl. bezweckt. 3. das Wehrturnen (Militärgymnastik) als ein Zucht- und Bildungsmittel zur kriegerischen Tüchtigkeit des Heeres; 4. das Heilturnen (Orthopädie), als eine durch leibliche Übel bedingte Leibesthätigkeit. Die Turnübungen selbst zerfallen in drei Hauptgattungen: 1. Freiübungen als jene Leibesübungen, die der Turner ohne äußere Hilfsmittel nur nach seiner Bewegungsfähigkeit auf einer ebenen Fläche in den Zuständen des Stehens, Gehens, Laufens, Hüpfens, Springens und Drehens darstellen kann. 2. Ordnungsübungen, welche auf Bildung von Reihen und Reihenkörpern und auf Umgestaltungen derselben durch Reihungen, Drehungen und Schwenkungen gerichtet sind. 3. Geräthübungen (Rüstübungen), welche entweder mit Geräthen oder an Geräthen ausgeführt werden. Zu den Turnübungen gesellen sich noch Turnspiele. Dem Turnen verwandte und den Turnzwecken förderliche Leibesübungen sind: Schwimmen, Schlittschuhlaufen, Fechten und dgl. — In den ältesten Zeiten, auf der untersten Stufe der Bildung trieben die Menschen ein Naturturnen, eine Art der Leibesübung, welche ihnen durch ihre Lebensweise, durch die ausschließliche Beschäftigung mit Jagd, Viehzucht und Ackerbau aufgenöthigt wurde. Laufen, springen, klettern und schwimmen, kämpfen mit den Thieren des Waldes mussten

sie täglich. Dadurch wurden sie gewandt und kräftig. Sobald aber mit der steigenden Cultur jenes Naturleben in den Hintergrund trat, gieng die natürliche Kraft und Gewandtheit des Körpers verloren und es kamen einige Völker des Alterthums auf den naheliegenden Gedanken, absichtlich körperliche Übungen einzuführen, um dem Körper mehr Stärke, Gesundheit und Gewandtheit zu verleihen. Seit dieser Zeit besteht die Gymnastik als ein wohlgeordnetes System von Übungen des Körpers, welche die Vervollkommnung desselben zum Zweck haben. Solche Leibesübungen (Gymnastik) trieben zuerst die Griechen; bei ihnen wurden dieselben als ein Theil der Jugenderziehung, als ein Mittel zur Entwickelung und Veredelung auch der Erwachsenen vom Staate angeordnet, geleitet und unterhalten. In allen Städten Griechenlands gab es großartige Anstalten mit Gebäuden und Plätzen (Gymnasien) für den Betrieb der Leibesübungen, welche hauptsächlich in Laufen und Springen, Ringen und Faustkampf, Werfen mit Speer und Wurfscheibe, Wagenlenken und Schwimmen bestanden. Eine Aneiferung zum Betrieb der Leibesübungen fanden sie an den berühmten Kampfspielen zu Olympia, als auch an den isthmischen, pythischen und nemeischen Festspielen, wo große Siegespreise auf die besten Leistungen in den verschiedenen Übungen ausgesetzt waren. Nach den Griechen trieben die Römer geordnete Leibesübungen, aber nicht im Bewußtsein der bildenden und veredelnden Wirkung auf das Volk, sondern zum Zwecke der Wehrhaftmachung und zur Erlangung der Kriegstüchtigkeit. Bei den alten Deutschen, welche, wie Tacitus sagt, sehr gewandt und stark waren, wurden Leibesübungen mit Vorliebe gepflegt; im Mittelalter treten kriegerische Übungen und volksthümliche Spiele beim deutschen Ritter-, Bürger- und Bauernstand auf; namentlich wurden die Ritter durch Turniere oder Kampfspiele dazu angeregt. Mit der Erfindung des Schießpulvers, wo das Handgemenge, in dem Mann gegen Mann stritt, aufhörte, verfiel auch das deutsche Ritterthum. Die schlimmen Folgen der Vernachlässigung der Leibesübungen erkannte schon Luther; Montaigne, Locke und Rousseau wiesen eindringlich auf die Nothwendigkeit einer körperlichen Erziehung hin. Das Turnen als praktischen Erziehungsgegenstand führte zuerst Basedow in seinem Dessauer Philanthropin ein, indem er den Betrieb der Leibesübungen in seinen Erziehungsplan aufnahm. Dasselbe that Salzmann in seiner Schnepfenthaler Erziehungsanstalt; sein Mitarbeiter Joh. Christoph Fr. Gutsmuths (1759—1839) gab dem Turnen zuerst eine wissenschaftliche Grundlage, indem er eine Turnmethode nach pädagogischen Grundsätzen entwickelte. Sein bedeutendes Werk: „Gymnastik für die Jugend" erschien 1793 in erster, 1804 in zweiter und 1847 in dritter (von F. Klumpp besorgten) Auflage; überdies stammen von ihm: Turnbuch für die Söhne des Vaterlandes (1817), Katechismus der Turnkunst (1818), Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes, für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreuden (1796, 4. Aufl. von Klumpp 1845). Diesen Werken verdankt die gesammte Welt die Wiedereinführung der Leibesübungen, welche sich von Schnepfenthal aus nach vielen Orten Deutschlands, nach Dänemark, Frankreich und der Schweiz hin verbreiteten. Die allgemeinste Theilnahme für die gymnastischen Übungen wurde aber durch Friedr. Ludw. Jahn (1778—1852) geweckt. Er gründete 1810 zu Berlin das deutsche Turnen als ein Mittel, um den Einzelnen und das ganze Volk zu leiblicher und geistiger Kraft zu erziehen, um sie tüchtig und wehrhaft zu machen im Kampfe gegen die französische Fremdherrschaft. Seinem wackeren Mitarbeiter Ernst Eiselen (1793—1846) gelang es, nachdem 1819 das Turnwesen als Erziehungsmittel zuerst in Preußen und dann in ganz Deutschland, vieler Anfeindungen halber, unterdrückt worden war, dasselbe zu Berlin im stillen fortzuführen und fortzubilden. Jahn und Eiselen gaben 1816 die „deutsche Turnkunst" heraus, ein Buch, welches reichen Übungsstoff darbot. Während der Zeit der Turnsperre

führten zu München Maßmann und zu Stuttgart Klumpp das Turnen gedeihlich weiter. Erst 1842 wurde das Turnen als nothwendiger Bestandtheil der Jugenderziehung in den preußischen Schulen wieder eingeführt und Maßmann zur Einrichtung und Leitung des Turnwesens nach Berlin berufen. Inzwischen hatte Adolf Spieß (1810—1858) den Übungsstoff des bisherigen Turnens nach der Bewegungsfähigkeit des menschlichen Leibes und seiner Gliederung gesichtet, geordnet und ergänzt, und so ein wissenschaftliches System geschaffen, welches vorher nur andeutungsweise vorhanden war. Auch in Bezug auf den Turnbetrieb wirkte Spieß vervollkommnend, indem er die Massenübungen mit gemeinsamem Befehl einführte, welche sich für den Betrieb der Freiübungen und bei jüngeren Schülern auch der Geräthübungen als nützlich bewährt haben. In derselben Zeit traten Amoros in Frankreich und Klias in der Schweiz als Begründer und Förderer der Turnkunst auf. In Schweden machte Peter Heinrich Ling die anatomische Kenntnis des Leibes derart zur Grundlage eines Turnsystems, dass er nur solche Bewegungen als aufnahmsfähig hinstellte, welche er in ihrem Zustandekommen durch die Muskelthätigkeit und in ihrer Wirkung auf den thätigen Muskel sowohl als auf den übrigen Körper sich bestimmt deuten konnte oder zu können glaubte. Dies System hat sich als Heilgymnastik bewährt, als Schulturnen aber regt es die Schüler wenig an, sondern ermüdet sie geistig; auch in Preußen fand es durch den Major Rothstein Eingang, der die Leitung der 1850 zu Berlin gegründeten Central-Anstalt erhielt. — In den letzten zwei Jahrzehnten hat das Turnen einen durchschlagenden Erfolg aufzuweisen; es wird von allen neuen Schulgesetzen für alle Arten von Schulen als obligatorischer Unterrichtsgegenstand bezeichnet und in selbstgebildeten Turnvereinen auch von Erwachsenen gepflegt. Die Schulen bevorzugen das Spieß'sche Turnen, die Turnvereine betreiben mit Vorliebe das Jahn-Eiselen'sche. Eine strenge Scheidung beider sollte einer freien Verbindung ihrer einseitigen Vorzüge weichen. Soll aber der Turnunterricht in der Schule seinem Zwecke entsprechen, so muss er nicht nur in Bezug auf die Auswahl des Übungsstoffes, sondern auch hinsichtlich der methodischen Behandlung nach festen Grundsätzen geleitet werden. Bei der Auswahl des Übungsstoffes ist in erster Linie die Individualität des Geschlechtes zu berücksichtigen. Bei dem Mädchenturnen ist auf die zartere Structur, den feineren Knochenbau und das schwächere Muskelsystem des weiblichen Organismus Rücksicht zu nehmen. Alle diejenigen Übungen, welche zu große Kraftanstrengung fordern, Gefahr mit sich bringen oder dem weiblichen Gefühle widerstreben, wie kräftige Streckungen, weite, hohe und tiefe Sprünge, hohes Spreizen, Klettern u. dgl. sind auszuschließen. Beim Knaben sind der Wett- und Dauerlauf, der weite und hohe Sprung, das schweißtreibende Recken und Strecken, das muskelkräftigende Hangen und Schwingen an den Geräthen willkommene Bewegungen. Dagegen liegt der Schwerpunkt beim Mädchenturnen in den Frei- und Ordnungsübungen, weniger im Geräthturnen. Letzteres ist allerdings nicht völlig auszuschließen, sondern auf allen Altersstufen zu betreiben, jedoch stets nur mäßig und mit weiser Auswahl. Da die Mädchen ihre Aufmerksamkeit dem Einzelnen und Kleinen zuwenden, so gestattet der Mädchenturnunterricht eine eingehende Behandlung der künstlichen Schrittarten und der anmuthigen Reigen mit ihrem Formenreichthum. Am Knaben gefällt ein gewandtes und straffes, am Mädchen ein leichtes und zierliches Auftreten; deshalb entsprechen dem Knabenturnen kurze, kräftige, ruck- und stoßweise Bewegungen, jenem der Mädchen nur Übungen mit mäßigem, langsamem Tempo (welches jedoch nicht schleppend sein darf). Ferner soll sich der Lehrer eine genaue Kenntnis von der körperlichen Constitution seiner Schüler verschaffen, um die Patienten unter denselben von solchen Übungen auszuschließen, die ihnen nachtheilig sein würden, sie aber bei jenen zu berücksichtigen, die das Leibesübel heben oder doch mindern können. Schwache blutarme Kinder dürfen nicht viel angestrengt werden. Ob ein Kind gänzlich oder theil-

weise vom Turnen zu dispensieren sei, entscheide in zweifelhaften Fällen der Arzt. Überhaupt sind vielfache gesundheitliche Rücksichten beim Turnen zu nehmen. *Vom Turnplatze muss jede Gefahr ausgeschlossen werden*, welcher sich nicht durch Hilfe von Seite des Lehrers oder durch bestimmt vorgeschriebenes Verhalten der hierzu bestimmten, reifen Schüler begegnen lässt. Den Hauptschutz gegen Gefahr bieten im allgemeinen *methodischer Vorgang* und *strenge Disciplin*, da erfahrungsmäßig die meisten Anfälle außerhalb der regelmäßigen Turnzeit oder bei ungeordnetem Betriebe vorkommen. Das *Maß der Anstrengung* betreffend, so darf dieselbe niemals bis zur *Erschöpfung* gehen. Zittern, hochfärbige Röthung oder Erblassen des Gesichtes bei Dauerübungen, unregelmäßiges Athmen, Seitenstechen oder Herzklopfen bei Laufübungen sind untrügliche äußere Zeichen der bereits erfolgten Überschreitung der richtigen Grenze. Für *frische* und *staubfreie Luft* ist im Turnraume umsomehr zu sorgen, als ja die Bewegung ein lebhafteres Athmen hervorruft; *Zugluft* und *Trinken* während der Turnzeit sind zu vermeiden. Bei kaltem Wetter sind anstrengende und erhitzende Übungen nicht am Ende der Stunde vorzunehmen oder die Schüler einige Zeit zur Abkühlung im geschlossenen Raum zurückzuhalten, auch im Freien soll nach lebhafter Bewegung nicht plötzlich zur Ruhe übergegangen, auch sollen abgelegte Kleider wieder angelegt werden. Die Temperatur soll im Turnsaale nicht unter 10° R. fallen, nicht über 12° steigen, während im Freien, wo meist Luftströmung herrscht, 12° als Minimum gelten kann. Die *Kleidung* der Turnenden sei den Witterungsverhältnissen und dem Turnlocale angemessen. Man dulde keine enganliegenden Schuhe und Stiefeln, fest anschließende Cravatten und Halsbinden, keine Turngürtel. *Während des Turnens darf eine Kopfbedeckung nicht getragen werden.* Bei dem *Geräthturnen* sei der Lehrer entweder selbst bereit, den Übenden die erforderliche Hilfe zu geben, oder er ziehe größere Schüler zur Hilfeleistung für kleinere heran, um Unfälle zu vermeiden. Je anstrengender jede einzelne Bewegung ist, um so weniger Bewegungen sind anzuordnen und umsoweniger darf ihre Dauer ausgedehnt werden. — Die *Disciplin* hat beim Turnunterrichte in der Hauptsache dieselbe Bedeutung, wie in der Schule überhaupt, aber bezüglich ihrer Handhabung bestehen Unterschiede. So ist unbedingtes Schweigen der Schüler in der Regel nur bei Ordnungs- und Freiübungen und während der Erklärung auch bei Geräthübungen zu fordern; sonst ist bei letzteren eine freiere Haltung zulässig, nur muss auch hier eine bestimmte Aufstellung eingehalten werden und ein regelmäßiges Eintreten zur Übung stattfinden. Ein geordnetes Antreten der Schüler bei Beginn, zweckmäßige Aufstellung während und regelmäßiges Abgehen am Schlusse der Übung sind die wichtigsten Hebel zur Erhaltung der Disciplin. Die Aufstellung der Classe erfolge sowohl bei den Frei- und Ordnungsübungen als auch bei dem Geräthturnen nicht nach den Leistungen der Einzelnen, sondern nach der *Körpergröße*. An den Geräthen sei die Aufstellung der Schüler derart, dass jeder Schüler die am Geräthe Übenden sehen kann, ohne dadurch den Zutritt zum Geräthe oder den Gebrauch desselben zu hindern. Der Lehrer wähle eine solche Stellung, dass jeder Schüler ihn sehen und er alle Schüler überblicken kann. Am Schlusse der Stunde sind die Schüler in geordneter Aufstellung zu entlassen, oder fällt das Turnen zwischen die übrigen Lehrstunden, geordnet in das Schulzimmer zu führen. — Der gesammte *Übungsstoff für Volksschulen* ist auf *drei Stufen* vertheilt, jede Stufe auf 2 Jahre berechnet. Die untere Stufe gibt den Stoff für 8 bis 10jährige, die mittlere für 10 bis 12 jährige, und die obere für 12 bis 14jährige Kinder. Für die ersten 2 Schuljahre (6 bis 8jährige Kinder) besteht kein systematisches Turnen, da die Kinder durchschnittlich noch zu schwach für dasselbe sind; dagegen sind schon da *Spielstunden* wünschenswert, überdies können und sollen einige *Freiübungen* im *Schulzimmer* selbst, theils *zwischen den Lehrstunden*, theils *mitten in den Lehrstunden* vorgenommen

werden. Auf der Unterstufe sollen Frei- und Ordnungsübungen vorwiegen, auf der Mittelstufe sei das Verhältnis der Frei- und Ordnungsübungen zu den Geräthübungen wie 2 : 3 und auf der Oberstufe wie 1 : 2 beziehungsweise wie 1 : 3. Der Übungsstoff ist in der Weise auszuwählen, dass er den mittleren Leistungen der Turnclasse entspricht. Geräthübungen müssen in jeder Stunde mit Frei- oder Ordnungsübungen eingeleitet und auch abgeschlossen werden. In jeder Stunde müssen alle Muskeln gleichmäßig geübt werden, alle Bewegungen müssen deshalb ebenmäßig für beide Seiten des Körpers (rechts und links) und in derselben Anzahl vorgenommen werden. Der Turnunterricht erfordert einen frischen, fröhlichen Lehrton, die Unterrichtssprache sei einfach und dem Bildungsgrade der Schüler angemessen. Im Gebrauche der Kunstwörter sei der Lehrer consequent und mache die Schüler nach und nach mit der Turnsprache bekannt. Anfangs unterrichte der Lehrer fast ausschließlich durch Vormachen, doch darf die Anschaulichkeit des Unterrichts nicht in ein bloßes Vor- und Nachmachen ausarten. Später tritt der Befehl (das Commando) in den Vordergrund. Jeder Befehl besteht aus zwei Theilen, aus dem Ansage-Aviso und dem Ausführungsbefehle. Das Aviso benennt die Übung oder gibt eine kurze Beschreibung der Übung. Der Ausführungsbefehl besteht aus einem einzigen kurzen Worte, das die Hauptthätigkeit der Übung im Imperativ wiederholt. Alle Commando-Ausdrücke müssen möglichst kurz, aber bezeichnend, deshalb also laut und richtig articuliert und accentuiert werden. Wiederholungen derselben Übung werden nicht durch Wiederholung des Ausführungsbefehles geboten, sondern durch lautes Zählen geregelt, durch welch letzteres auch das Zeitmaß bestimmt wird, in welchem die Übung auszuführen ist. Unter den Frei- und Ordnungsübungen nehmen die Gangübungen eine hervorragende Stelle ein. Das Gehen ist, wenn es mit Anmuth und Kraft ausgeführt werden soll, eine der schwierigsten gymnastischen Übungen. Der Lehrer muss hierbei mancherlei Fehler und üble Gewohnheiten überwinden. Der freie Gang wird ohne Commando, das Marschieren aber nach bestimmten Raum- und Zeitverhältnissen mit Commando ausgeführt. Als Mittel zur scharfen Markierung des Tempos dienen, außer Stampftritt und Handklapp, das Zählen der Tritte im richtigen Takte und das Singen eines Liedes. Selbstverständlich darf man das Singen nicht zu oft und andauernd eintreten lassen, um den ohnehin angestrengten Lungen nicht zu viel zuzumuthen; es soll ein Mittel sein, die matt werdenden Kinder aufs neue anzuregen und in den Turnbetrieb dann und wann eine Abwechslung hineinzubringen. Geräthübungen sind als Gemeinübungen gleichzeitig von einer ganzen Classe oder doch von möglichst vielen auf gegebenen Befehl zu betreiben und sind von sämmtlichen Übenden in gleichem Rhythmus unter alleiniger Führung des Lehrers auszuführen. Das sogenannte Riegenturnen (Abtheilungsturnen) an Geräthen ist nicht zulässig, weil Schüler theils ihrer Jugend halber, theils weil sie des Unterrichts noch selbst bedürftig sind, die Stelle des Lehrers nie vertreten können. An die Stelle der Geräthübungen trete auf der unteren Stufe oft, auf der mittleren zuweilen und auf der oberen nur selten das Spiel. Passende Turnspiele sind für die geistige und leibliche Entwickelung der Jugend von Bedeutung. Man lernt den Charakter der Kinder nirgends besser kennen, als auf dem Spielplatze. Im raschen Gange des Spieles gibt sich jeder wie er ist, und macht es dem Lehrer möglich, die rechten Angriffspunkte für die erziehliche Einwirkung zu finden. Darum ist es nothwendig, dass sich der Lehrer an den Turnspielen betheilige; keinesfalls darf er aber die Kinder im Spiele ohne Aufsicht lassen; seine Leitung, die immer mit theilnehmender Freundlichkeit geschehen soll, muss Ordnung und gute Sitte aufrecht erhalten, sonst hört das Spiel auf, ein Erziehungsmittel zu sein. Die Spielregeln sind bei jedem Spiele zu wahren. Jede Classe muss einige der Stufe angemessene Spiele gut spielen lernen. — Ein zweckmäßig eingerichteter und gut geleiteter Turnunterricht in den Volksschulen wird bei verhältnis-

mäßig wenigen sorgfältig ausgenützten Hilfsmitteln wohl gedeihen. Für das Sommerturnen ist auf dem Lande und in kleineren Städten ein Turnplatz leicht zu beschaffen. Für das Winterturnen und für das Turnen bei ungünstiger Witterung ist ein Turnsaal unentbehrlich. Für den Turnplatz sowohl, als für den Turnsaal braucht man besondere Turngeräthe. Dieselben sollen womöglich tragbar sein, damit sie sowohl am Platze als auch im geschlossenen Raume benützt werden können. Der Turnplatz muss für ca. 60 Schüler 50^{m} lang und 20^{m} breit sein, er soll fest, eben, mit kurzem Rasen oder mit Kies bedeckt und vor rauhen Stürmen geschützt sein; Baumpflanzungen längs der Umfriedung und innerhalb des Platzes müssen genügend Schutz gegen Sonnenglut bieten. Bei Aufstellung der Geräthe und Einrichtung eines Sprunggrabens und einer Laufbahn ist der Sonnenstand zu berücksichtigen, damit die Kinder nie gegen die Sonne sehen müssen. Der Turnsaal für 60 Schüler soll 18^{m} bis 20^{m} lang, 8^{m} bis 9^{m} breit und 4^{m} bis 5^{m} hoch sein. — Zum Schlusse sei noch erwähnt, dass die mannigfaltigen Turnübungen nicht Zweck, sondern Mittel sind und dass jeder Turnlehrer folgende Worte von Spieß beachten solle: Es kommt weniger darauf an, einzelne zur Darstellung verhältnismäßig schwerer Übungen zu bringen, was bei begabten Schülern leicht zu erreichen ist; es gilt hier vielmehr zu bewähren, dass das Turnen auch die erziehende Kraft besitze, womöglich die Gesammtheit der Schüler in allmählichen Übergangsstufen dahin zu bringen, dass alle für den Fortschritt in wachsender Entwickelung ihrer Leibeskraft für die Sache des Turnens gewonnen werden und Alle eine solche Vorbildung im Turnen erhalten, dass sie mit Sicherheit auch zu den Leistungen in diesem Unterrichte fortgeführt werden können, wie sie später an höhere Altersstufen der Schüler gestellt werden.

Literatur. Kloß: 1. Anleitung z. Erthlg. des Turnunterrichts. 2. Die weibliche Turnkunst,| 3. Lustige Bewegungsspiele für muntere Knaben. 4. Das Turnen in den Spielen der Mädchen. 5. Katechismus der Turnkunst. 6. Hantelbüchlein für Zimmerturnen. — Spieß, 1. Lehre der Turnkunst in 4 Theilen. Basel 1840—46. 2. Turnbuch für Schulen. 2 Theile Basel 1847 und 1851. — Lion, 1. Leitfaden für den Betrieb der Frei- und Ordnungsübungen. 6. Aufl. Leipzig 1879. — 2. Die Turnübungen d. gemischten Sprunges. 2. Aufl. Leipzig 1875. — 3. 7 Tafeln Werkzeichnungen. 2. Aufl. Leipzig 1865. — 4. Bemerkungen über Turnunterricht in Knabenschulen. 2. Aufl. Leipzig 1869. — 5. Bemerkungen über Turnunterricht in Mädchenschulen. Leipzig 1870. — Kanitz, Turnunterricht und Athemgymnastik in der Volksschule. Bautzen 1875. — Klumpp, Spiele zur Erholung und Übung des Körpers und Geistes. — Hausmann, Das Turnen in der Volksschule. Weimar 1873. — Waßmannsdorff, Reigen und Liederreigen für das Schulturnen aus dem Nachlasse von Spieß. Frankfurt a. M. 1869. Angerstein, Theoretisches Handbuch für Turner. Halle 1870. — Niggeler, 1. Turnschule für Knaben und Mädchen. 2 Theile. Zürich 1875. 2. Anleitung zum Turnen mit dem Eisenstabe. Zürich, 1875. — Hirth, Das ges. Turnwesen. Leipzig 1865. — Schettler, 1. Turnschule für Mädchen. Plauen 1871. 2. Turnschule für Knaben. Plauen 1875. Dieter, Merkbüchlein für Turner. Herausgegeben von Dr. Ed. Angerstein. 7. Aufl. Halle 1875. — A. Maul, Anleitung für den Turnunterricht an Knabenschulen. Karlsruhe 1870. — Dr. Jäger, Neue Turnschule. Stuttgart 1876. — Dr. Schreber, Aerztliche Zimmergymnastik. 17. Aufl. Leipzig 1882. - Dr. Roth, Grundriss der physiologischen Anatomie für Turnlehrerbildungsanstalten. 2. Aufl. Berlin 1872. — Fr. Kaiser, Turnschule. 3. Aufl. Mit 58 Figuren. Wien 1880. — M. Buley, Ausgeführte Lehrpläne für das Turnen der Knaben und Mädchen. 2. Aufl. Mit 109 Figuren. Wien 1880. — M. Buley und Fr. Pammer, Liederreigen für das Schulturnen. Mit 179 Fig. Wien 1877. — Dr. Jaro Pawel, Die Theorie der Turnkunst auf wissenschaftlicher Grundlage. Wien 1883. — R. Keller, Die Einrichtung der Turnplätze. Wien 1879. — Unter den Turnzeitungen sind bemerkenswert „der Turner", redigiert von Steglich 1846—50; „Die Turnzeitung von Th. Georgii" Esslingen 1845—56, an deren Stelle dann die „Deutsche Turnzeitung", jetzt v. Ed. Strauch redigiert, trat. Jahrbücher der deutschen Turnkunst. Zeitschrift für die Angelegenheiten des deutschen Turnwesens. Gegründet im Jahre 1855 von M. Kloß. Leipzig. — Monatsschrift für das Turnwesen mit besonderer Berücksichtigung des Schulturnens und der Gesundheitspflege. Herausgegeben von C. Euler und G. Eckler. Berlin.

Umgang als Erziehungsmethode. Durch denselben findet eine Berührung und Wechselwirkung zwischen verschiedenen Personen statt, durch welche die Vorstellungen des einen unvermerkt in das Bewusstsein des anderen übergehen. Das Mittel des Umgangs ist die Sprache, verbunden mit den übrigen unmittelbaren Äußerungen der Persönlichkeit. Es liegt in der Natur der Sache, dass sich bei diesem Gedankenaustausche die Vorstellung des Jüngeren nach jenen des Älteren, die Vorstellungen des minder Gebildeten nach jenen des Gebildeteren richten werden. So werden die Kinder Abbilder ihrer Eltern auch aus diesem Grunde; so drücken Lehrer und Erzieher ihren Zöglingen den Stempel ihrer eigenen Geistesverfassung desto vollkommener auf, je länger und inniger ihr gegenseitiger Umgang ist. Die Methode des Umgangs ist vorzugsweise auf die Erziehung des Einzelnen anwendbar, da sie die Form eines persönlichen Verkehrs annimmt. „Wie viel die Begegnung des Erziehers für die Charakterbildung leisten könne, fühlt man wohl am leichtesten, wenn man sich den verschiedenen Eindruck vergegenwärtigt, den es macht, mit Menschen von beständiger oder von schwankender Sinnesart zu leben. Mit den letzteren finden wir uns immer in veränderten Verhältnissen; wir brauchen, um neben ihnen uns selbst fest zu halten, doppelte Kraft, wie neben jenen, welche ihren Gleichmuth unvermerkt mittheilen und uns auf ebener Bahn fortschreiten machen, indem sie uns immer dasselbe Verhältnis vor Augen stellen" (Herbart). Die Methode des Umgangs empfiehlt sich durch ihre Zwanglosigkeit und Annehmlichkeit, da Freiheit das eigentliche Element des Umgangs bildet. In der That würde ein Mensch, der ausschließlich nach dieser Methode erzogen würde, nicht einmal wissen, dass er erzogen wird. Abgesehen jedoch davon, dass diese Methode durch ihre Kostspieligkeit sich nur für die Fürstenerziehung eignet, hat sie noch das Bedenken gegen sich, dass sie das Erziehungsresultat von dem glücklichen Wurfe bei der Wahl des Erziehers abhängig macht, also auf eine einzige Karte setzt. — Der Umgang hat auch seine Kehrseite. Diese besteht darin, dass er an der Autorität des Erziehers nagt, indem durch eine vielseitige und anhaltende Berührung zwischen Erzieher und Zögling die menschlichen Schwächen des ersteren dem Auge des letzteren bloßgelegt werden. Es gibt kein größeres Schonungsmittel der Autorität, als Ausschließung des Umgangs. Umgang unterscheidet sich vom Unterrichte dadurch, dass bei demselben jener Zwang, den der Unterricht unter allen Umständen dem Zöglinge auferlegt, wegfällt. Aufmerksamkeit und Interesse, die beim Unterrichte so schwer zu erzielen sind, verstehen sich beim Umgange von selbst; Lehre und Beispiel, Theorie und Praxis, die beim Unterrichte vielfach auseinander gehen, sind hier aufs engste vereinigt. Daher nimmt die vollkommenste historische Erscheinung der Lehrkunst, nämlich die Sokratik, die freie Form des Umgangs an, Sokrates hat nie vom Katheder herab unterrichtet. In der Volksschule soll, und zwar insbesondere am Anfange der Schulzeit, der harte Zwang des Unterrichts durch die sanftere Form des persönlichen Umgangs gemildert werden; allerdings nur soweit, als es die pädagogische Regierung gestattet.

Umkehrungsschlüsse sind jene unmittelbaren Folgerungen, welche aus der Umkehrung eines Urtheils sich ergeben. Ein Urtheil umkehren heißt den Prädicatsbegriff zum Subjecte, den Subjectbegriff zum Prädicate machen. Da die Verknüpfung zwischen Subject und Prädicat eine wechselseitige ist, der Prädicatsbegriff jedoch nur mit einem beschränkten Theile seines Umfanges an dieser Verbindung theilnimmt, so kann ein Urtheil nur unter Einschränkung seiner Quantität umgekehrt werden. Das allgemeine Urtheil wird dadurch zu einem besonderen; z. B. „Philosophen sind Menschen", umgekehrt: „Einige Menschen sind Philosophen." Wenn man ferner bedenkt, dass in jedem Urtheile von allgemeiner Quantität das Subject ohne sein zugehöriges Prädicat nicht gedacht werden kann, dass daher die Aufhebung des Prädicats jene des Subjects nach sich

ziehen muss, so kann ein Urtheil zweitens auch dadurch umgekehrt werden, dass man sowohl den Subjects- als den Prädicatsbegriff aufhebt. Das Urtheil: „Pflanzen sind organische Wesen", lautet nach der zweiten Umkehrungsregel umgekehrt: „Nichtorganische Wesen sind nicht Pflanzen." Bei Umkehrung des Urtheils bleibt die *Qualität* des Urtheils entweder ungeändert, und dann heißt die Umkehrung eine *Conversion*, oder sie ändert sich, und dann heißt die Umkehrung eine *Contraposition*. Sowohl die Conversion als die Contraposition ist wieder entweder *rein* oder *unrein*, je nach dem die *Quantität* beider Urtheile, des umkehrenden und des umgekehrten, entweder dieselbe ist oder nicht. Das allgemein verneinende Urtheil läſst sich rein convertieren; auch das besonders bejahende Urtheil gestattet eine reine Conversion, z. B. Gold glänzt. Einiges (nicht alles) von dem, was glänzt, ist Gold. Was nicht glänzt, ist nicht Gold. — Einige Säugethiere sind Wasserthiere. Einige Wasserthiere sind Säugethiere. — Einige Wahrheiten sind nicht erwiesen. Einige nicht erwiesene Sätze sind Wahrheiten. — Desgleichen bei *hypothetischen* Urtheilen! Wo Feuer, dort Rauch. Bisweilen, wo Rauch, dort Feuer. Wo kein Rauch, dort kein Feuer. — Wenn zwei Gerade parallel sind, schneiden sie sich nicht. Wenn sich zwei Gerade schneiden, sind sie nicht parallel. — Manchmal, wenn es blitzt, donnert es auch. Manchmal, wenn es donnert, blitzt es auch. — Der Gebildete ist bescheiden; also: Einige Bescheidene sind gebildet; Unbescheidene sind nicht gebildet. Da das allgemein bejahende Urtheil die reine Conversion vom allgemein logischen Standpunkte aus nicht gestattet, so muss die reine Conversion eines in der *Geometrie* bereits bewiesenen Lehrsatzes neuerdings bewiesen werden. Z. B. Gleichschenklige Dreiecke sind an der Basis gleichwinkelig; umgekehrt; Dreiecke, die an der Basis gleichwinkelig sind, sind nicht gleichschenklig. Der 2. Satz ist nicht eine logische Folge des ersteren und muss daher bewiesen werden.

Unbewusstes Vorstellungsleben. Wie die Weltgeschichte nach der älteren Behandlungsweise nur die auffallendsten Erscheinungen auf der Weltbühne, als da sind, der Aufbau und die Zertrümmerung der Reiche, vor allem aber die Schicksale der Dynastien und die Kriege in Betracht zu ziehen gewohnt war, von dem eigentlichen

Klares Bewusstsein

Schwelle

Dunkles Bewusstsein

Volke jedoch, seiner Arbeit, seinem Streben und Leiden nur sehr wenig zu erzählen wusste: so war auch die Aufmerksamkeit der Psychologie bis auf die neueste Zeit nur jenen Vorstellungen zugekehrt, welche als *klare Vorstellungen* über die Schwelle des Bewusstseins hervorragen, ohne sich um jene zahllosen Vorstellungen zu kümmern, welche als dunkle, oder unbewusste Vorstellungen unter der Schwelle des Bewusstseins thätig sind. Und dennoch entspringt alle bewegende Kraft in der Weltgeschichte von jener unterschiedslosen Masse, die wir „Volk" nennen, indem dasjenige, was da hervorragt, nur deshalb in die Höhe gelangt, weil es durch das Volk dahin gehoben wurde; ebenso ragen auch im menschlichen Bewusstsein einzelne Vorstellungen nur deshalb über die Schwelle

empor, weil sie durch ganze Massen dunkler, für sich unbedeutender Vorstellungen emporgehoben werden. Schon Leibniz macht die treffende Bemerkung, dass die klaren Vorstellungen gleich Inseln sind, welche aus dem Ocean des verdunkelten Vorstellens emporragen; und im gleichen Sinne äußert sich Kant: „Dass das Feld dunkler Vorstellungen im Menschen (und so auch in Thieren) unermesslich sei, die klaren dagegen nur unendlich wenige Punkte derselben enthalten, die dem Bewusstsein offen liegen; dass gleichsam auf der großen Karte unseres Gemüths nur wenig Stellen illuminiert sind, kann uns Bewunderung über unser eigenes Wesen einflößen". Und in unseren Tagen hat E. v. Hartmann in seinem sensationellen Werke: „Philosophie des Unbewussten" nicht nur die hohe Bedeutung dieser dunklen Vorstellungen für das Seelenleben ins hellste Licht gestellt, sondern sogar „das" Unbewusste durch eine Art Hypostasierung zum Princip der Metaphysik als das von Kant gesuchte „Ding an sich" zu erheben versucht. (!) — Wir haben demnach in unserem Bewusstsein zweierlei Elemente zu unterscheiden; erstens Vorstellungsgebilde (Einzelvorstellungen, Vorstellungsmassen, Vorstellungsreihen und Vorstellungsgewebe), die einen solchen Grad von Intensität (Stärke, Lebhaftigkeit) besitzen, dass sie sich als klare Vorstellungen von der Gesammtheit der übrigen abheben, von ihnen unterscheiden und auf das Ich bezogen, d. h. selbstbewusst werden können — also Vorstellungen über der Schwelle; und Vorstellungen, die so schwach sind, dass sie für sich allein von den übrigen nicht unterschieden werden können, daher auch als dunkle Vorstellungen einzeln keine Bedeutung haben und (wie die Einzelnen im Volke) nur durch ihre Masse wirken; also Vorstellungen unter der Schwelle. Jene kann man auch bewusste, diese unbewusste Vorstellungen nennen. Da sich die Vorstellungen infolge der „Enge des Bewusstseins" gegenseitig fortwährend drängen, wodurch die schwächeren der Verdunkelung anheimfallen, so treffen diese letzteren als verdunkelte Vorstellungen mit den ursprünglich dunklen unter der Schwelle zusammen, und unterscheiden sich von diesen nur dadurch, dass für sie die Möglichkeit der Reproduction besteht, während es die ursprünglich dunklen Vorstellungen nicht zur Reproduction bringen können. Dass es wirklich solche unbewusste Vorstellungen gebe, beweist der Umstand, dass (nach dem psychologischen Gesetze) zahllose sinnliche Reize scheinbar spurlos an uns vorübergehen, indem sie sich ihrer Schwäche wegen nicht über die Schwelle emporarbeiten können — jedoch nicht, ohne in unserem Bewusstsein dunkle Vorstellungen als Spuren zu hinterlassen. Denn bleibt der durch längere Zeit ruhig fortwirkende Reiz plötzlich aus, so werden wir es inne, obwohl wir die positive Rückwirkung nicht verspürt hatten; so merken wir auf, wenn die Pendeluhr plötzlich stille steht, so erwacht man selbst im tiefen Schlafe in einer Mühle, wenn das Werk plötzlich stehen bleibt. Zu den „unbewussten Vorstellungen" sind auch zu rechnen die organischen Empfindungen, deren Inhalt nie zum Bewusstsein der Seele gelangt und deren Dasein nur durch ihren Ton dem Bewusstsein sich ankündigt. Hierher gehören ferner jene dunklen Vorstellungen, welche ihre Entstehung dem Principe der Vererbung verdanken und welche ihr Dasein als Disposition zu gewissen Neigungen und Fertigkeiten äußern. Endlich gehören hierher Vorstellungen, deren Vorhandensein in der Seele wir zur Erklärung der willkürlichen und Reflexbewegungen annehmen müssen.

Viele Erscheinungen des Seelenlebens, die sonst völlig unerklärlich wären, lassen sich nur durch die stille Wirksamkeit unbewusster Vorstellungen erklären. Hierher gehören namentlich: Anlage, Ahnung, Instinct, Trieb, Sympathie und Antipathie, Lebensempfindung u. s. f., worüber das nähere in den betreffenden Artikeln enthalten ist.

Literatur: E. v. Hartmann: Philosophie des Unbewussten.

Ungarn. Das Elementarschulwesen Ungarns hat seine Anfänge im 11. Jahrhundert, das ist gleichzeitig mit der Errichtung der Klöster und Bisthümer. Die Entwickelung

dieses Schulwesens wurde jedoch gehemmt durch die langwierigen Türkenkriege und durch die vielfachen politischen Kämpfe und Unruhen in Ungarn, welche erst mit dem Frieden von Szathmar (1171) ihren Abschluss fanden. Für die culturelle Neugestaltung Ungarns begann jedoch die Regenerierung unter der Regierung Maria Theresias. Diese edle Kaiserin wurde auch in Ungarn die Schöpferin eines eigentlichen Volksschulwesens. Bei den großartigen Ansiedelungen in den verödeten Landestheilen des Banats und der Militärgrenze wurden schon strenge Vorschriften zur Errichtung von Schulen erlassen und 1766 kam die Verordnung, dass „jedes Kirch- und Pfarrdorf mit Schule und Lehrer versehen werden solle“. Viel schwieriger gieng es in dem eigentlichen Königreiche Ungarn, wo die Monarchie an die constitutionellen Formen gebunden war; doch gelang es Maria Theresia die 1774 erschienene „Allgemeine Schulordnung“ auch in Ungarn einzuführen. 1777 erschien die genehmigte und kundgemachte „Ratio Educationis totiusque Rei Litterariae per Regnum Hungariae et Provincias eidem adnexas.“ Nach dieser Schulordnung führte der König (Königin) die oberste Aufsicht, weiter wurden in Ofen und Agram zwei Studiencommissionen errichtet und Ungarn, Kroatien und das 1779 hinzugetretene Banat in 9 Schuldistricte eingetheilt, deren jeder unter der Aufsicht eines Oberdirectors stand. In diesen Districten sollten nun Schulen verschiedener Art errichtet werden; doch weil diese Schulvorschriften auch für die Schulen der Protestanten Geltung haben und diese der Inspection der königlichen Studiendirectoren ebenfalls unterworfen sein sollten: so setzte sich dieser Thätigkeit der Behörden ein Widerstand in der religiösen Spaltung der Volksschulen entgegen, welche theils katholisch, theils evangelisch waren und wobei die letzteren vermöge der besonderen kirchlichen Autonomie in Ungarn dem Einflusse der Regierung entzogen blieben. Manche Principien dieser ersten „Ratio Educationis“ haben sich forterhalten und sind heute zur gesetzlichen Vorschrift geworden. Die Mittel zur Errichtung und Erhaltung der katholischen Lehranstalten boten außer den Beiträgen der Gemeinden noch die Einkünfte aus den Gütern aufgehobener geistlicher Orden, namentlich der „Gesellschaft Jesu“ (1773). Unter Kaiser Josef II. verschlimmerte sich das Verhältnis in der Leitung der Schulen insofern, als er die Schulpflichtigkeit für sämmtliche Schulen in Anwendung bringen und auch Schulangelegenheiten der Protestanten mit verschärfter Strenge der unmittelbaren Staatsaufsicht unterziehen wollte. Kaiser Josef sah sich gezwungen, noch in seinen letzten Lebenstagen das Schulgeld, den Schulzwang und die Begünstigung der deutschen Sprache in den Schulen Ungarns zu beseitigen. Der Landtag von 1790/91 erkannte die Nothwendigkeit, sich auch mit dem öffentlichen Bildungswesen zu befassen, und entsendete eine Deputation, welche eine neue „Ratio Educationis“ ausarbeiten sollte. Inzwischen garantierten neue Landesgesetze vom Jahre 1790/91 den Protestanten und Griechisch-Orientalischen eine weitgehende Autonomie in ihren Kirchen- und Schulangelegenheiten, die infolge dessen jeder staatlichen Ingerenz entzogen wurden. Die Regnicolar-Deputation zur Berathung des öffentlichen Unterrichtswesens befasste sich bloß mit den katholischen Lehranstalten und beendigte im Jahre 1793 ihre Arbeit, ohne dass dieselbe jemals eine gesetzliche Geltung erlangt hätte. Jahrelang arbeitete man nun im Schoße der Regierung an der Modificierung der Theresianischen Schulordnung, bis sie im Jahre 1806 die a. h. Genehmigung erhielt. Diese „Ratio Educationis publicae“ behauptete sich bis in die Mitte unseres Jahrhunderts, aber auch sie wurde von den Protestanten nicht angenommen. — Die Zeit des Absolutismus 1850—1860 wirkte auf das ungarische Schulwesen nicht ungünstig, indem sie die Conscription der Volksschulen, die Schulinspection, die Organisation der Lehrerbildungsanstalten, der Schulverwaltung, die Einführung des Schulzwanges u. s. w. zur Folge hatte. Als endlich die Verfassung Ungarns wieder hergestellt wurde, und es ein selbständiges ungarisches Ministerium bekam: wurde dem Baron von Eötvös das Portefeuille für Cultus und

Unterricht, welches er schon 1848 vorübergehend verwaltet hatte, übertragen. Dieser suchte vor allem seinen freisinnig gehaltenen Schulgesetzentwurf vom Jahre 1848 wieder aufzunehmen und legte ihn mit wesentlichen Modificationen dem Reichstage vor. Allein erst nach mannigfachen, durch den Widerstand der confessionellen und nationalen Parteien bewirkten Abänderungen gieng dieser dem Züricher Schulwesen nachgebildete Entwurf als das ungarische Volksschulgesetz vom 5. December 1868 aus den Berathungen des Reichsrathes hervor. Dasselbe zerfällt in neun Abtheilungen mit 148 Paragraphen. Nach diesem Gesetze erstreckt sich die Schulpflichtigkeit für die Alltagsschule vom 6. bis zum 12. Lebensjahre, für die Fortbildungsschule bis zum 15. Lebensjahre. Für ungerechtfertigte Schulversäumnisse werden die Eltern und Vormünder mit Geldstrafen von 50 kr. bis zu 4 fl. belegt. Nach erfolgter viermaliger Abstrafung kann bei Erneuerung der Schulversäumnisse das der Schule entzogene schulpflichtige Kind den Eltern oder Vormündern behördlich genommen und einer anderen Vormundschaft übergeben werden. — Die Volksschulanstalten zerfallen in Elementar- und höhere Volksschulen und in Bürgerschulen und sind entweder öffentliche oder private. Öffentliche Volksschulanstalten können errichtet und erhalten werden durch Religionsgenossenschaften (Confessionen), Gesellschaften und Einzelne; ferner durch die politischen Gemeinden und endlich durch den Staat. Die confessionellen Volksschulen werden von den Gläubigen der betreffenden Religionsgesellschaft aus eigenen Mitteln erhalten, wozu die Glaubensgenossen besteuert werden können; die Confessionen besitzen für ihre Schulanstalten das Recht der freien Lehrerwahl und der Feststellung der Lehrerbesoldungen, dann der Bestimmung des Lehrsystems, der Lehrmethode und der Lehrbücher. — Als Gemeindeschulen bezeichnet das Gesetz solche Lehranstalten, welche für alle Kinder der Ortsbewohner ohne Unterschied der Confession bestimmt sind. Solche Schulen, welche aus der gemeinsamen Casse der Gemeinde erhalten werden, sind nicht mehr als confessionelle Schulen zu betrachten. Die Confessionen können ihre Schulen an die Gemeinde übertragen; ja, wenn die Eltern von 30 schulpflichtigen Kindern die bestehenden confessionellen Schulen nicht benützen wollen, so muss die Gemeinde eine gemeinsame Elementar-Volksschule errichten. Die Erhaltungslasten für die Gemeindeschule trägt in erster Linie die Gemeinde, welche auf ihre Mitglieder eine Schulsteuer auswerfen kann, die jedoch 5% der Staatssteuer nicht überschreiten darf. Von dieser Schulsteuer sind jene Confessionsgenossen befreit, die für ihre eigene Schule schon einen ebenso hohen oder gar größeren Beitrag leisten. — Die Elementarvolksschule zerfällt in zwei Curse: in die Alltags- und die Wiederholungs- oder Fortbildungsschule. Die Unterrichtszeit dauert in Dörfern jährlich mindestens acht, in Städten wenigstens neun Monate. Als obligate Lehrfächer der Elementarvolksschule bestimmt das Gesetz: Religions- und Sittenlehre, Schreiben und Lesen, Kopf- und Zifferrechnen und Kenntnis der vaterländischen Maße und Münzen, Sprachlehre, Sprech- und Denkübungen, vaterländische Geographie und Geschichte, einiges aus der allgemeinen Geographie und Geschichte, die Elemente der Naturlehre und Naturgeschichte mit besonderer Rücksicht auf die Lebensweise und Gegend der betreffenden Bevölkerung, praktische Fingerzeige in der Landwirtschaft und im Gartenbau, die wichtigsten bürgerlichen Rechte und Pflichten, Gesang, Turnen mit besonderer Rücksicht auf militärische Übungen. Jedes Kind hat den Unterricht in seiner Muttersprache zu empfangen. Gemeinden mit mehr als 5000 Einwohnern sind verpflichtet eine höhere Volks- oder eine Bürgerschule zu errichten. Die höhere Volksschule hat für Knaben einen drei-, für Mädchen einen zweijährigen Lehrcurs und schließt sich an die 6. Classe der Elementarvolksschule an. Die Bürgerschule ist für Knaben sechs-, für Mädchen vierclassig. Die Zahl der Unterrichtsstunden in einer Classe beträgt 24 bis 26, inclusive des Religionsunterrichts. Zu den ordentlichen Lehr-

gegenständen der Bürgerschule gehören auch Landwirtschafts- oder Gewerbskunde, Statistik, die Grundzüge des allgemeinen, des Privat- und Wechselrechts, Buchführung, Turn- und Waffenübungen u. s. w. Außerordentliche Lehrfächer sind: lateinische oder französische Sprache und Musik. In diesen Lehrfächern ist in den vier unteren Bürgerschulclassen dasselbe Lehrziel zu erreichen, das für die unteren vier Classen des Gymnasiums und der Realschule vorgeschrieben ist. — Nach diesem Gesetze soll der Staat 20 Lehrer-Seminare errichten und mit jedem derselben eine Übungsschule und einen mindestens zwei Joch großen Garten zu landwirtschaftlichem Unterrichte in Verbindung bringen. Ordentliche Lehrfächer daselbst sind: Religions- und Sittenlehre, Erziehungs- und Unterrichtslehre, Geographie und Geschichte (allgemeine und vaterländische), Muttersprache, ungarische und deutsche Sprache, (in Schulen mit ungarischer Unterrichtssprache). Naturwissenschaften und deren Anwendung auf Industrie und Agricultur (bei den Mädchen: auf Gartenbau und Hauswirtschaft), Landwirtschaftskunde mit Garten- und Feldarbeiten (fehlt bei den Mädchen), vaterländische Verfassungslehre (fehlt bei den Mädchen), Mathematik und Geometrie, Gesang und Musik, Schönschreiben, Zeichnen, Turnen und Lehrproben in der Übungsschule. In den Lehrerseminaren werden Haushaltungen errichtet, so dass die Zöglinge gegen mäßiges Entgelt Kost erhalten; in jeder Anstalt empfangen mehrere arme, fleißige und gut gesittete Candidaten die Kost unentgeltlich oder genießen ein Geldstipendium. In den Lehrerinnenseminaren ist das Internat für die Zöglinge obligatorisch. Das Gesetz stellt als höhere Instanz bei jedem Seminare einen Directionsrath auf, welcher sechs Mitglieder zählt, deren eines der Seminardirector ist. Jährlich findet unter Vorsitz des Schulinspectors und des Directionsrathes im Seminare eine öffentliche Prüfung statt. Ein oder höchstens zwei Jahre nach Beendigung des Lehrcursus hat jeder absolvierte Seminarist aus sämmtlichen Lehrfächern eine schriftliche, mündliche und praktische Prüfung zu bestehen und erst nach dem Gelingen derselben empfängt er sein Lehrbefähigungszeugnis. Diejenigen, welche die Befähigung für Lehrer an höheren Volks- und Bürgerschulen besitzen wollen, haben außerdem noch aus bestimmten Fächern ein weiteres Examen abzulegen.

Die Schuladministration wird von dem Unterrichtsminister und unter seiner Leitung von den Municipien und deren Verwaltungsausschüssen, von den Gemeindebehörden und den Ortsschulräthen geführt. Jedes Comitat bildet einen Schulbezirk. Der Unterrichtsminister ernennt die Schulinspectoren aus der Reihe tüchtiger und praktisch bewährter Männer. Der Schulinspector ist Mitglied des Verwaltungsausschusses, Referent desselben und es können Beschlüsse in Schulangelegenheiten nur in seinem Beisein gefasst werden, er ist verpflichtet, alle Schulen seines Bezirkes jährlich mindestens einmal zu besuchen und hat darüber zu wachen, dass die Schulgesetze pünktlich vollstreckt werden, er hat mit den communalen als auch confessionellen Ortsschulräthen direct zu verkehren. Neben diesen Schulaufsichtsorganen entsendet das Ministerium Schulrevisoren für je 3–5 Gemeinden in alle Comitate, welche vom Schulwesen nichts zu verstehen brauchen und sich nur auf äußere Schulangelegenheiten zu beschränken haben. Sie unterstehen dem Schulinspector und berichten über die Wahrnehmungen. Jede Schule Ungarns erfährt eine doppelte Schulaufsicht, eine confessionelle und eine staatliche; von ersterer gibt es sieben Arten, deren jede ihren eigenen Schulorganismus hat, u. z. 1. Die römisch-katholische; 2. die griechisch-katholische; 3. die griechisch-orientalische Schulbehörde; 4. gibt es fünf evangelisch-Augsburgische Superintendenzen mit ebensovielen Schulbehörden; 5. fünf evangelisch-reformierte Superintendenzen; 6. die unitarische Superintendenz und 7. die zwei israelitischen Landesbehörden. Keine einzige dieser confessionellen Schulbehörden amtiert als Organ des Unterrichtsministers; denn der Schulinspector muss zwar diese

Schulen besuchen, ist jedoch nicht berechtigt, directe Anordnungen oder Verfügungen zu treffen, er hat nur über seine „Erfahrungen" daselbst zu berichten und ist eigentlich nur auf dem Beobachtungsposten. Diese confessionellen und Nationalitätsschranken, welche die Lehrer in Ungarn trennen, verhindern jede weitere Entfaltung des Volksschulwesens daselbst.

Statistik. Nach dem Stande vom Jahre 1880 gibt es in Ungarn in den 10.664 schulbesitzenden Gemeinden im ganzen 15.824 Volksschulen. In dem Jahrzehent von 1870—80, seit das neue Schulgesetz in Wirksamkeit besteht, ist die Zahl der Volksschulen in Ungarn von 13.798 auf 15.824. also um 2.026 Schulen oder um $14\frac{1}{2}$ % gestiegen, was einer durchschnittlichen jährlichen Zunahme von beiläufig 200 Schulen entspricht, und wobei etwa 600 Winkelschulen, welche infolge der neuen Schulgesetze geschlossen werden mussten, nicht mitgezählt sind. Die gegenwärtig bestehenden 15.824 Volksschulen zerfallen nach ihrem Gründer und Erhalter in 13.722 confessionelle Volksschulen, 1.669 interconfessionelle Gemeindeschulen, 266 Staatsvolksschulen und 167 Privatschulen. Die 266 Staatsvolksschulen sind eine neue Schöpfung des Volksschulgesetzes vom Jahre 1868. Nach diesem Gesetze gründet nämlich der Staat in vielen Gemeinden, die aus eigener Kraft keine Schule errichten und erhalten konnten, auf Staatskosten eigene Elementarlehranstalten. Wie die „Staatsschule" so war vor dem Jahre 1870 auch die interconfessionelle Gemeindeschule in Ungarn unbekannt. Ebenso sind die gegenwärtig bestehenden 71 höheren Volksschulen und 101 Bürgerschulen eine Neuschöpfung des Volksschulgesetzes vom Jahre 1868. Zieht man diese beiden letzteren Kategorien von der Gesammtzahl der Volksschulen ab, so bleiben gegenwärtig 15.652 einfache Elementarschulen übrig. — Eine Eigenthümlichkeit des ungarischen Volksschulwesens, welche dem polyglotten Charakter der Bevölkerung entspricht, ist die Vielsprachigkeit des Elementarunterrichts, welcher in nicht weniger als 10 Landessprachen ertheilt wird. Nach den drakonischen Gesetzesbestimmungen vom Jahre 1879 (Artikel XVIII), ist die ungarische Sprache an allen öffentlichen Volksschulen, ohne Unterschied des Charakters, unter die obligatorischen Lehrgegenstände aufzunehmen; ferner wird bestimmt, dass vom 30. Juli 1882 angefangen niemand ein Lehrbefähigungszeugnis erlangen, ja nicht einmal als Hilfslehrer angestellt werden kann, „der die Kenntnis der ungarischen Sprache nicht wenigstens in dem Maße besitzt, dass er dieselbe in den Volksschulen lehren könne". Diesen harten gegen die übrigen Nationalitäten des Landes sich kehrenden Bestimmungen wird sogar eine rückwirkende Gesetzeskraft verliehen, indem die von 1879—1881 angestellten Lehrer verpflichtet werden, sich die ungarische Sprache, falls dieselbe ihnen unbekannt ist, binnen vier Jahren anzueignen (?!). Der magyarisierende Hochdruck des Regierungsapparates in Ungarn spiegelt sich überdies in den nachfolgenden officiellen Daten ab: Im Verlaufe der letzten drei Jahre haben von den einsprachigen Volksschulen Ungarns nur die ungarischen (magyarischen) einen Zuwachs von 171 Schulen = 2·38% aufzuweisen, alle übrigen einsprachigen Schulen weisen dagegen eine zum Theil erhebliche Abnahme auf. So ist die Anzahl der deutschen Schulen, während dieser drei Jahre um 150 Schulen = 14·75%, jene der ruthenischen um 116 (22%), die der slovakischen um 158 (8%) gesunken. — Was den Bestand der Lehrerseminarien betrifft, so beziffert sich derselbe auf 71 und zwar 53 männliche, 18 weibliche und 1 Privatlehrerseminar mit 617 Lehrpersonen und 4333 Zöglingen, darunter 3050 männliche und 1283 weibliche. Auf einen Jahrgang entfallen durchschnittlich 20, auf ein Lehrzimmer 18, auf einen Lehrer 7 Zöglinge. — Der Stand der Volksschullehrer überhaupt, beläuft sich nach der neuesten Aufnahme vom Jahre 1880 auf 21.664 Lehrpersonen, darunter 1.846 Lehrerinnen. Die Zahl der ungeprüften Lehrindividuen beträgt noch immer 4.361. Gegen das Jahr 1870 hat die Anzahl der

Lehrpersonen um 3872 (22%) zugenommen. Nach dem Volksschulgesetze darf die Besoldung eines ordentlichen Elementarlehrers außer einer anständigen Naturalwohnung und einem Garten von mindestens ein Viertel Joch nicht unter 300 Gulden, die eines Hilfslehrers außer einem Wohnzimmer nicht unter 200 Gulden betragen, doch werden in den meisten Comitaten diese Minimalsätze durch die wirklichen Bezüge der Lehrer mehr oder weniger überschritten; denn es bezieht durchschnittlich ein ordentlicher Lehrer $389._{14}$ Gulden, ein Hilfslehrer $229._{65}$ Gulden. Im Jahre 1870 waren diese Besoldungen im eigentlichen Ungarn bloß $208._{87}$ Gulden, in Siebenbürgen sogar nur $120._{45}$ Gulden, nur in wenigen Comitaten sinken die Bezüge des Lehrpersonals unter das gesetzliche Minimum.

Was die Bürgerschule betrifft, so hat sie noch keine kräftigen Wurzeln im Volke zu schlagen vermocht; sie verdankt einen guten Theil ihres Schülerpublicums nur dem Umstande, dass sie im Sinne des Volksschulgesetzes in den vier unteren Classen mit dem Unterrichte in den Gymnasien und Realschulen parallel gehen soll und demnach die Aussicht auf den Übertritt in die Mittelschulen eröffnet. An einzelnen Orten werden neben den Volks- und Bürgerschulen zum Betriebe irgend eines Industrie-Zweiges Lehrwerkstätten errichtet, in welchen die Schüler noch überdies für irgend einen Industrie-Zweig ausgebildet werden. Die Absolvierung der sechs Bürgerschulclassen genügt auch für die Verwendung auf den unteren Stufen einzelner Zweige des öffentlichen Dienstes. Absolvierte Bürgerschüler werden als Eleven für den Eisenbahndienst, als Expeditoren bei den Postämtern, beim Verwaltungsdienst der Telegraphenämter, als auch in den Telegraphistencurs aufgenommen; ferner als Beamte im Steuer-, Zoll-, Finanzwach- und Hilfsämter-Wesen, endlich bei den Tabaks-Einlösungs-, Fabrications- und Verschleißämtern sowie im Lotto-, Stempel- und Salzamte zugelassen.

Eine beachtenswerte Anstalt ist auch das Landes-Lehrmittel-Museum in Pest. Der wohlthätige Einfluss dieses Instituts äußert sich nach zwei Richtungen: einerseits belehrt es seine zahlreichen Besucher über die zweckmäßigste Schuleinrichtung und liefert den Lehrmittel-Erzeugern und Fachmännern reiches Material für ihre Studien; andererseits klären die Bemühungen der „ständigen Commission“ die Ansichten über die Bestimmung der verschiedenen Lehrmittel und führen durch dieselben Erfinder und Erzeuger der Lehrmittel zu größeren und besseren Resultaten. Eingesendete neue oder modificierte Lehrmittel werden von dieser Commission nach den Lehrsätzen der Wissenschaft und den Ansprüchen des praktischen Lebens geprüft und auch auf solche Weise das Zustandekommen brauchbarer Lehrmittel gefördert, aber auch leichtfertiges Experimentieren oder launenhafte Neuerung hintangehalten.

Eine eigenthümliche Einrichtung war der von 1870—1873 versuchte „Unterricht für Erwachsene“. Der ungarische Reichstag votierte dafür jährlich die Summe von 70.000 fl., welche zur Honorierung der dabei verwendeten Lehrer dient. Für jeden Erwachsenen, der Lesen und Schreiben gelernt hatte, erhielt der Lehrer 3 fl.; für Schreiben allein 2 fl. und wenn er sie außerdem Rechnen, Geographie u. s. w. erfolgreich gelehrt hatte, für jeden Gegenstand 1 fl. Im Jahre 1871 sollen auf diese Weise 23.500 Erwachsene das Lesen gelernt haben.

Was das Mittelschulwesen anbelangt, so zählt man (1881) hier 83 vollständige, 68 unvollständige, also zusammen 151 Gymnasien mit 1910 Lehrkräften und 35.162 Schülern. Realschulen gibt es 29, darunter 20 vollständig und 9 unvollständig mit 463 Professoren und 5427 Schülern. Ungarn besitzt gegenwärtig zwei Universitäten: nämlich eine in Budapest und eine in Klausenburg, und das Josefspolytechnicum. Zur Pflege der Hausindustrie bestehen 12 Vereine mit 27 Lehrwerkstätten und einer Central-Warenhalle; der hausindustrielle Unterricht wird überhaupt in 152 Lehranstalten, davon in 61 Anstalten auf

Staatskosten und in 91 Anstalten ohne die Mithilfe des Staates, ertheilt. In Budapest wurde 1879 eine gewerbliche Mittelschule errichtet, daselbst gibt es auch eine Handelsakademie. — Handelsschulen hat Ungarn 10 mittlere und 35 niedere mit 215 Lehrkräften und 3053 Schülern; weiter gibt es hier noch eine Landesmusterzeichenschule, eine Kunstgewerbeschule, die Landes-Musik-Akademie, eine Landestheaterschule u. s. w. An Humanitätsanstalten sind erwähnenswert: das königl. Landes-Taubstummen-Institut, die Landes-Blinden-Anstalt und das Rettungshaus zu Balaton-Füred. Allgemeine Cultur- und Kunst-Institute sind ebenfalls gut besetzt.

Das ungarische Küstenland ist politisch mit Kroatien einverleibt und nur die Stadt Fiume sammt Gebiet gehört auch in politischer Beziehung direct zu Ungarn. An der Spitze der Verwaltung steht der Gouverneur von Fiume, der auch zugleich Studien-Oberdirector und Schulinspector der dortigen Schulen ist. — Das kroatisch-slavonische Schulwesen hat in den letzten zwanzig Jahren einen großen Aufschwung genommen. Die kroatische Lehrerschaft hat mit den Bildungsbestrebungen anderer Nationen immer gleichen Schritt gehalten. Das im Jahre 1874 geschaffene kroatisch-slavonische Volksschulgesetz ist eine vortreffliche legislatorische Leistung. Im Jahre 1874 war in Agram die erste Lehrerversammlung. Schulbesuch und Schülerrichtung lassen allerdings noch vieles zu wünschen übrig. Besser steht es damit in der kroatisch-slavonischen Militärgrenze, die gegenwärtig mit Kroatien und Slavonien zu einem politischen Ganzen vereinigt ist.

Literatur: J. H. Schwicker, Die ungarischen Schulgesetze sammt den ministeriellen Instructionen und Circular-Schreiben zur Durchführung derselben. Budapest 1877. — Derselbe, Das ungar. Unterrichtswesen am Schlusse des Jahres 1877. Budapest 1879. — Derselbe, Die ungar. Gymnasien. Budapest. 1881. — Derselbe, Das ungar. Unterrichtswesen am Schlusse des Schuljahres 1879—80. Im Auftrage des königl. ung. Ministers für Cultus und Unterricht nach amtlichen Quellen dargestellt. Budapest 1882.

Universität. Die Gründung der ältesten Universitäten fällt in jene Zeit hinein, da christliche und germanische Bildung sich zu vermitteln strebten, und da das Ritterthum und mit ihm der Minnesang und das höfische Epos ihre letzten Blüten entfalteten, während das Bürgerbewusstsein in den deutschen, italienischen und französischen Städten erwachte: in die vielbewegte Zeit des 11. und 12. Jahrhunderts. Zunächst waren es gelehrte Männer in Italien und Frankreich, welche erhaben über den Standpunkt der geistlich-scholastischen Lehranstalten freie, unabhängige Vereine bildeten, und die stets von einer Anzahl gleichgesinnter, strebsamer Jünglinge begleitet waren. Ein solcher Verein von Lehrern und Hörern bildete im 12. Jahrhundert die Rechtsschule zu Bologna, welche in kurzer Zeit 12.000 Studierende aus aller Herren Ländern vereinigte. Zu Salerno stiftete ein getaufter Jude, Constantinus Africanus aus Carthago eine Facultätsschule für Medicin, die berühmte schola Salernitana. Dies sind die beiden ersten Fachschulen des Mittelalters, welche gegenüber allen kirchlichen Einflüssen einen freien, rein wissenschaftlichen Charakter sich bewahrten. Bald darauf fällt die Gründung der Fachschule in Paris, welche einen wesentlich theologischen Charakter hatte; doch wurden neben der Theologie auch die freien Künste und Wissenschaften gepflegt, wodurch die Pariser Universität bald den Ruf einer Stätte der universellsten Bildung für Wissenschaft und Leben erhielt, als welche sie auch die verschiedensten Völkerelemente vereinigte, welche herbeieilten, um aus der Quelle der Wissenschaft zu schöpfen. Obwohl sich nun in Paris zuerst (1270) die theologische und philosophische Facultät von einander trennten, verdient doch auch diese Lehranstalt nicht den Titel einer Universität, wenn wir unter diesem Ausdrucke (lat. universitas literarum) Anstalten verstehen, von denen die Wissenschaften um ihrer selbst willen gepflegt werden. Der Name „Universität" gebührte vielmehr jenen ersten Facultätsschulen insofern, als jede derselben eine „univer-

sitas magistrorum et scholarium“, d. h. ein freier Verein gelehrter Männer und strebsamer Jünglinge war. — Zu den ältesten Universitäten gehören auch die zu Oxford und Cambridge in England. Deutschland entbehrte derselben damals noch und die Lernbegierigen mussten auf beschwerlichen Wegen und mit bedeutenden Kosten ins Ausland reisen, um dort eine höhere Ausbildung zu finden, was allerdings den weniger Bemittelten unmöglich war. Erst Kaiser Karl IV. gründete die Universität zu Prag im Jahre 1348. Die Einrichtung derselben wurde der Pariser Universität nachgebildet. Zuerst gab es 8 Professoren, von denen 2 Theologie lehrten, einer das geistliche und einer das weltliche Recht, einer die Medicin und drei Philosophie und die freien Künste. Die Eintheilung in Nationen, wie sie auf der Pariser Universität bestand, nahmen auch die Prager und die 1365 in Wien gestiftete Universität an. An jener gab es Böhmen, Baiern, Polen und Sachsen; diese Eintheilung in vier Nationen gab zur Gründung der Universität in Leipzig (1409) Anlass. Nachdem so für Deutschland die Bahn gebrochen war, entstanden Universitäten in Heidelberg (1386), Köln (1388), Erfurt (1392), Würzburg (1582), Rostock (1419), Trier (1473), Tübingen (1477), Mainz (1477) und andere. Für alle diese Universitäten, mit Ausnahme der in Tübingen, welche sich die Universität in Bologna zum Muster nahm, war Prag das Musterbild. — In Italien entstanden Universitäten zu Neapel (1224), Padua (1222) und Rom (1303). In Spanien zu Salamanca (1230) Valladolid (1346) u. s. f.

Auf den Universitäten erfuhr der Kreis des damaligen Wissens eine gewisse Gliederung. Man theilte denselben in Wissenschaften (scientiae): Theologie, Rechtsgelehrtheit und Medicin, — und in Künste (artes) ein. Den Mittelpunkt aller Wissenschaften bildete die Theologie u. z. die Scholastik. Namentlich waren es die „Sententiarum libri VI“ (eine Begründung der Aussprüche der Kirchenväter) des Petrus Lombardus und die „Summa theologiae“ des Thomas von Aquino, welche für die Theologen die Stelle der nur wenig verbreiteten Bibel ersetzen mussten. — Neben der Theologie traten seit dem 12. Jahrhundert die Jurisprudenz und Medicin als selbständige Wissenschaften auf. Neben dem römischen Rechte entwickelte sich das sogenannte kanonische Recht, welches die Gesammtheit der kirchlichen Vorschriften, päpstlichen Verordnungen und Concilienbeschlüsse umfasste. — Daneben wurden die 7 freien Künste gepflegt, bestehend aus dem sogenannten Trivium und Quadrivium (s. d.). Doch nahm man Umänderungen vor, indem man theils andere Wissenschaftszweige in die Siebenzahl aufnahm, so statt der Rhetorik die Physik, theils mehrere in eine zusammenfasste. Einige Wissenschaftszweige wurden dagegen vernachlässigt, so die Geschichte, welche auf den Universitäten gar nicht gelehrt wurde; ebenso die Muttersprache, welche damals durch das Latein völlig verdrängt wurde. Was die Verfassung der Universitäten betrifft, so stand an der Spitze jeder Universität ein Kanzler, welcher gewöhnlich vom Papst eingesetzt wurde und für die Freiheit und Ruhe der Universität Sorge zu tragen hatte. Ihm zunächst stand der Rector der Universität, welchem wieder die Decane der vier Facultäten untergeordnet waren, welche die Amtsführung der Professoren zu beaufsichtigen hatten. Unter ihnen standen auch die magistri non regentes (Doctoren und Magister) und die Baccalaureen (Belorbeerten) sowie Licentiaten. Die Bestimmungen an den verschiedenen Facultäten waren in dieser Beziehung verschieden; so musste an der theologischen Facultät der Baccalaureus den biblischen Cursus lesen, dann zum Sententiarius promovieren und als solcher ein oder zwei Jahre die Sentenzen des Petrus Lombardus lesen, hiernach drei Jahre sich im Disputieren und Predigen üben, worauf er sich um die Licenz (Genehmigung zum Lehren) bewerben konnte. An der juridischen Facultät wurden 7 Studienjahre verlangt, an der medicinischen 6, um Licentiat zu

werden. — Es gab ordentliche und außerordentliche Vorlesungen; daneben fanden auch sogenannte Disputationen statt, an denen Lehrer und Studenten theilnahmen. Vor der Erfindung der Buchdruckerkunst, als das Verbreiten schriftlicher Werke mit ungeheueren Schwierigkeiten verbunden war, waren die Disputationen der geeignetste Weg zum Ideenaustausch und zur Führung eines wissenschaftlichen Streites. Später kam es jedoch dahin, dass diese Disputationen zu einer dialektischen Spielerei herabsanken, die nur auf die Form Wert legte. — Was die Besoldung der Universitätsprofessoren betrifft, so wurde erst seit dem Jahre 1279 den Lehrern ein fixer Gehalt gezahlt, während sie früher blos auf den Ehrensold ihrer Zuhörer (honorarium) angewiesen waren. — Das Leben der Studenten und selbst der Magister war in den ersten Zeiten ein rohes, wie denn jenes Zeitalter überhaupt ein vielbewegtes und stürmisches war. In England fanden unter den Studenten, die nach Nationalitäten gegliedert waren, förmliche Straßenkämpfe statt, und nicht viel besser gieng es an den anderen Universitäten her. Dieser Sittenlosigkeit des Studententhums, die besonders in Paris Eingang fand, während die italienischen Universitäten von diesem Übel nicht so sehr betroffen waren, suchte man durch Gründung der Collegien zu steuern, wobei das Beispiel der Franciscaner und Dominicaner maßgebend war. Diese Collegien waren zunächst nur Wohnhäuser, in denen Schüler derselben Nation unentgeltlich oder gegen mäßige Bezahlung Aufnahme fanden. Die berühmtesten waren das Collegium der Sorbonne und das von Navarra; ersteres stiftete Robert de Sorbona, um den Laien, welche in Paris Theologie studierten und für die es bisher kein Collegium gab, durch Abhaltung wirklich theologischer Vorlesungen zuhilfe zu kommen; letzteres stiftete die fromme Gemahlin Philipps des Schönen, die Königin Johanna von Navarra. Die Schüler waren in verschiedene Abtheilungen gebracht, je nachdem sie Theologie, Philosophie, Logik oder Grammatik studierten; jede dieser Abtheilungen hatte ein eigenes Haus mit besonderem Schlafsaal, Speisesaal und mit besonderen Lehrkräften. An der Spitze stand der Hauptlehrer der Theologie als Rector. In Italien fand diese Institution keinen günstigen Boden; in England dagegen musste jeder akademische Bürger Mitglied eines solchen convictorischen Vereines sein. In Deutschland herrschten die sogenannten Bursen vor, d. h. Privatanstalten, in denen gegen mäßige Bezahlung Studierende unter Aufsicht eines rector bursae (bursa hieß die Casse, aus welcher arme Studenten in dem collegio sorbonico erhalten wurden, davon gieng der Name nach Deutschland über) zusammenlebten. Bald wurde jedoch auch hier die Zucht lax und Sittenverderbnis riss ein. — Trotz dieses rohen Lebens blieben doch die Universitäten die Brennpunkte des geistigen Lebens. Auf die weitere Entwickelung der Universitäten übten die Erfindung der Buchdruckerkunst und das Wiederaufblühen der classischen Studien einen entscheidenden Einfluss aus. Diese beiden Momente waren es vorzugsweise, welche die Universitäten zu den hervorragendsten Trägern der Cultur gestalteten.

In der neueren und neuesten Zeit haben die Universitäten ihre dominierende Stellung im Gebiete der Wissenschaft zum großen Theile eingebüßt und ist heutzutage weder der Fortschritt noch die Verbreitung der Wissenschaften ausschließlich an diese Anstalten gebunden. Der berühmte Universitätslehrer Puchta äußert sich schon im Jahre 1841 über die Universitäten also: „Man wird es kaum leugnen können, so auffallend es klingen mag: der Einfluss der Erfindung der Buchdruckerkunst auf die Gestalt des Universitäts-Unterrichts war im ganzen fast unmerkbar; wir lehren größtentheils noch so, wie wenn die Stimme des Lehrers vom Catheder noch das einzige Medium für die Mittheilung von Kenntnissen, Ohr und Hand die einzigen Mittel ihrer Erwerbung wären. Bald wird es schon äußerlich unmöglich werden, auf diesem Wege fortzufahren: die Gegenstände des Unterrichts mehren sich, der Stoff der einzelnen Vorträge hat sich vergrößert, eine Abhilfe wird unabweislich,

Übersicht der bestehenden Universitäten.

Name des Landes	Zahl der Universit.	Namen der Universitäts-Städte	Bemerkungen
Belgien	4	Brüssel (1833), Gent (1816), Löwen (1426), Lüttich (1817).	
Deutsches Reich	20	Berlin (1810), Bonn (1818), Breslau (1702), Erlangen (1743), Freiburg (1457), Gießen (1607), Göttingen (1737), Greifswald (1456), Halle (1697), Heidelberg (1386), Jena (1558), Kiel (1665), Königsberg (1544), Leipzig (1409), Marburg (1527), München (1826), Rostock (1419), Straßburg (1566), Tübingen (1477), Würzburg (1582).	
Dänemark	1	Kopenhagen (1479).	
Frankreich	16	Aix (1409), Besançon (1564), Bordeaux (1441), Caën (1433), Chambery, Clermont-Ferrand, Dijon, Douai, Grenoble, Lyon (um 1300), Montpellier (1189), Nancy, Paris (um 800, 1206, neuester Zeit 1808), Poitiers, Rennes (1558), Toulouse (1228).	Davon sind vollständig nur die Universitäten von Paris, Lyon u. Bordeaux. Die übrigen sind entweder unvollständige Univ. od. sog. Akademien.
Griechenland	1	Athen (1837).	
Großbritannien und Irland	9	Aberdeen, Cambridge (1229), Dublin (1591), Edinburgh (1582), Glasgow (1454), London (1828), Oxford (1249), St. Andrews (1410).	Aberdeen hat zwei Universitäten, wovon die erste 1494, die zweite 1593 gegründet wurde.
Italien	21	Bologna (1119), Cagliari (1606, 1764), Camerino, Catanea (1445), Ferrara (1391), Genua (1569), Macerata (um 1548, neu begründet 1824), Messina (1875), Modena (1683), Neapel (1224), Padua (1222), Palermo (1447), Parma, Pavia (1361), Perugia (1307), Pisa, Rom (1224), Sassari (1620), Siena (1321), Turin (1464), Urbino (1589).	Die durch den Druck hervorgehobenen Städte haben Universit. erster Ordnung, d. h. mit sämmtlichen Facultäten, während die Universit. der übrigen Städte nur Universitäten zweiter Ordnung sind.
Niederlande	4	Groningen (1614), Leiden (1575), Utrecht (1634) Amsterdam (1877).	Athenäum zu Deventer.
Portugal	1	Coimbra (1291).	
Österreich-Ungarn	10	Agram (1874), Czernowitz (1875), Graz (1586), Innsbruck (1673), Klausenburg (1775), Krakau (1364), Lemberg (1784), Pest (1635 gegr. in Tyrnau, 1783 nach Pest verlegt), Prag (1348), Wien (1365).	Die Prager Universität wurde 1882 in eine deutsche u. eine böhmische geteilt, so daß Prag 2 Univers. besitzt.
Rußland	9	Charkow (1804), Dorpat (1632), Helsingfors 1827), Kasan (1804), Kiew (1833), Moskau (1755), Odessa (1865), Petersburg (1819), Warschau (1816).	
Schweden und Norwegen	3	Christiania (1811), Lund (1668), Upsala (1477).	
Schweiz	4	Basel (1460), Bern (1834), Genf (1368, rest. von Calvin 1538), Zürich (1832).	
Spanien	10	Barcelona (1430), Granada (1526), Madrid (1836), Oviedo (1580), Salamanca (1230), Santiago de Compostella (1532), Saragossa (1474), Sevilla (1504), Valencia (1410), Valladolid (1346).	Die gesperrt gedruckten Städte haben Universit. mit je 6 Facult., die übrigen mit je 4 od. 5.

wenn die Universitäten ihrer Aufgabe gewachsen und in dem Besitz der Stellung bleiben sollen, die ihnen der Sinn des deutschen Volkes zuerkennt.“ Und Thaulow fügt, diesen Auseinandersetzungen sich anschließend, hinzu: „Der Zustand auf Universitäten ist ohne Übertreibung gegenwärtig der Art, dass Studierende nicht einmal imstande sind, in ihrem Brodfach alle die Vorlesungen zu hören, die sie hören sollten, geschweige, dass sie die Zeit finden können für den Besuch allgemeiner und philosophischer Vorlesungen, und wenn der verstorbene Schneidewin auch noch so sehr in seiner Behauptung recht hätte, dass alle Bemühungen, den Zustand der Universitäten zu verbessern, vergeblich seien, dass nur große Weltereignisse retten könnten, weil aller ideale Sinn aus der Jugend verschwunden sei, so muss man doch gerecht sein und nicht übersehen, dass die Universitäten selbst vielfach daran schuld sind, wenn auf ihnen die akademische Jugend schließlich nur in Brodstudien untergeht.“ Unbestreitbar ist es, dass die durch den Fortschritt des Buchdruckes und der modernen Industrie getragene freie literarische Production, wonach jeder Autor durch sein Buch zu einem unvergleichlich größeren Publicum und auf eine wirksamere Art reden kann, als der Professor von seinem Katheder aus, die Universitäten in ihrer Bedeutung sehr herabgedrückt hat und dass die Klagen, dass auf ihnen wenig geleistet und gelernt werde, immer öfter laut werden — dessenungeachtet muss man jedoch anerkennen, dass die an diesen Anstalten gepflegte Lehr- und Lernfreiheit noch immer von großer Tragweite ist für die Entwickelung der höheren Cultur. Der akademische Lehrer vermag den wissenschaftlichen Fortschritt mächtiger zu beflügeln, als der einfache Gelehrte: denn man kann jedes Jahr in seinen Vorlesungen einen Ruck nach vorwärts machen, allein man kann nicht jedes Jahr ein neues Lehrbuch durch den Druck herausgeben. In einer Richtung werden jedoch die Universitäten ihre Bedeutung nach wie vor behalten, nämlich in Bezug auf die mit ihnen verbundenen wissenschaftlichen Institute, Sammlungen und Veranstaltungen, welche namentlich für die medicinische Facultät von durchschlagender Wichtigkeit sind, obwohl ihnen auch in dieser Richtung durch die öffentlichen Sammlungen außerhalb der Universität, wie z. B. Volksbibliotheken, Volksmuseen u. dgl. eine Art Concurrenz geboten wird. Unter diesen Umständen wird es nicht wundernehmen, dass viele Originaldenker und Bahnbrecher der Gegenwart ihre Laufbahn außerhalb der Universitäten vollendet haben. Ein Alexander von Humboldt, ein J. St. Mill, Herbert Spencer, August Comte, Faraday, ein Schopenhauer, ein Hartmann waren keine Universitätsprofessoren und der größte Mann unseres Jahrhunderts, der die Wissenschaft auf Jahrhunderte zu beflügeln vermocht hatte, Charles Darwin hat niemals einen akademischen Lehrstuhl eingenommen. — An vielen Universitäten tritt die Förderung des Wissens in die zweite Linie zurück, und wird die Heranbildung des für die öffentlichen Lebensstellungen nothwendigen Nachwuchses durch bloße Brodstudien zur Hauptsache.

Literatur: Die Geschichte der Universitäten fand vielfach ihre Behandlung, darunter besonders durch: Dolch 1858, Zarncke, (Mittelalter 1857), Muther (Reformationszeit 1866), Tholuk (17. Jahrhundert 1853—1854), J. K. Meyer (1874).

Unterricht ist jede absichtliche und geordnete Thätigkeit, welche durch Vermittelung von Vorstellungen auf das Erkenntnisvermögen eines andern zu irgend einem Zwecke einwirkt. Nach der Natur dieses Zweckes unterscheidet man zwei Hauptarten des Unterrichts. Der Unterricht kann nämlich entweder einem äußeren, besonderen, zufälligen Bedürfnisse dienen, oder aber auf die Erziehung des zu Unterrichtenden gerichtet sein. Das erstere ist der Fall, wenn man einen anderen unterrichtet, um seine Neugierde zu befriedigen, um ihn zu unterhalten, um ihm gewisse Vortheile zu ver-

schaffen, um ihn für eine Berufsstellung oder selbst für ein Verbrechen vorzubereiten. Dabei kümmert man sich nicht darum, welche Rückwirkung dieser Unterricht auf die ganze Persönlichkeit des Lehrlings ausübt, ob der Gesammtwert derselben dadurch abnehme oder wachse, wenn nur der besondere Zweck, den man im Auge hat, z. B. die Ausbildung für ein Gewerbe, erreicht wird. Im zweiten Falle dagegen faſst man die ganze Persönlichkeit des Zöglings ins Auge, um ihr auf dem Wege der allgemeinen Geistesbildung diejenige Ausgestaltung zu geben, welche der Erziehungszweck erheischt. Der erziehende Unterricht (s. d.) ist demnach ein solcher, der als seinen letzten Zweck die Heranbildung des Lehrlings zur Sittlichkeit ansieht, und diesen Zweck dadurch zu erreichen sucht, daſs er bei ihm eine gewisse Vielseitigkeit der Interessen hervorruft und die einzelnen Arten derselben in das durch den Erziehungszweck bestimmte Gleichgewicht bringt. „Ein Unterricht, durch welchen der Zögling nur dazu gebracht werden soll, daſs er etwas weiß und kann; ein Unterricht, der dieses Wissen und Können als Mittel zu einem außer dem Zöglinge liegenden Zwecke betrachtet, gleichviel ob dieser Zweck ideeller oder materieller Natur ist; ein Unterricht, der alles Interesse des Zöglings auf ein bestimmtes Fach oder auf eine Gruppe zusammengehöriger Fächer concentriert und dem Zöglinge auf diesem Gebiete zu einer Virtuosität verhelfen will; ein Unterricht, der zwar die Hauptrichtungen menschlichen Wissens berücksichtigt, aber diejenige, welche dem ethischen Zwecke der Erziehung am fernsten steht, prävalieren läſst, — all solcher Unterricht „ist ein nicht erziehender." (Kern). — Der erziehende Unterricht beschränkt sich also nicht auf eine Art von Kenntnissen und Fertigkeiten, um ihnen auf Unkosten anderer ein Übergewicht zu geben; er faſst vielmehr den ganzen Menschen ins Auge und zieht nach und nach alle Angelegenheiten desselben herbei. Dies führt zu einer Vielseitigkeit der Interessen, welche die wahre Grundlage des Charakters bildet, indem sie rohe Begierden niederhält und das Gemüth veredelt. Ein solcher Unterricht hat es nicht auf ein bloßes Wissen oder auf Beibringung einer technischen Fertigkeit abgesehen; sein Augenmerk ist vielmehr auf die Art und Weise gerichtet, wie sich die Kenntnisse in Interessen, d. h. in Antriebe zum Wollen und Handeln verwandeln, und wie sich aus ihnen eine Gesammteinheit bildet. Das Ziel des erziehenden Unterrichts läſst sich als allgemeine Geistesbildung bezeichnen, im Gegensatze zur besonderen Fach- und Berufsbildung, die auf bloßes Wissen oder bloße Fertigkeit gerichtet ist. In einer Modellierschule ist das Hauptaugenmerk des Unterrichtenden nicht auf den Charakter der Lehrlinge, sondern auf die Beschaffenheit der hervorzubringenden Modelle gerichtet. Diese Hervorbringung ist allerdings durch die persönlichen Eigenschaften des Lehrlings, z. B. durch seinen ästhetischen Geschmack bedingt, nicht jedoch durch seinen sittlichen Charakter, da die Modelle des Bescholtenen nicht schlechter sein müssen als jene des Unbescholtenen. Dagegen ist der Unterricht in der Volksschule ein erziehender Unterricht, weil es sich hierbei nicht blos um Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch um die Grundlage des künftigen Charakters handelt. Auch in Gymnasien und Realschulen haben wir es mit dem erziehenden Unterricht zu thun, dort auf Grundlage der altclassischen Sprachen, hier auf dem Boden der modernen Naturwissenschaft. Dagegen ist der Unterricht auf der Universität im allgemeinen ein bloßer Fachunterricht. — Aus dem Begriffe des Unterrichts lassen sich folgende Erfordernisse desselben ableiten: 1. Der Lehrer als die Person, welche unterrichtet; 2. Lehrling (Schüler) als die Person, die unterrichtet wird; 3. Das Lehren als Beschäftigung des Lehrers; 4. das Lernen als Beschäftigung des Schülers; 5. der Lehrstoff als Gegenstand des Unterrichts; 6. die Lehr- und Lernmittel als die Behelfe, deren sich Lehrer und Schüler beim Unterrichte bedienen; 7. das Lehrziel als Zweck des Unterrichts; 8. der

Lehrplan. Beim Wegfall des letztgenannten Stückes sinkt der Unterricht zur Belehrung (Unterweisung) herab, welche bei gegebener Gelegenheit ohne feststehenden Plan ertheilt wird. Der Ausdruck „unterrichten" ist nicht etwa auf die bildliche Bedeutung des „Richtunggebens", sondern auf das altdeutsche „rechen" zurückzuführen, wovon auch sprechen und rechnen kommt. (Vergleiche auch Bericht, Nachricht.) Der Unterricht ist in der That ein Sprechen. Das Wort „unterrichten" deutet auf den gegenseitigen Gedankenaustausch hin, der hierbei stattfindet. (S. den Art. „Erziehender Unterricht.")

Urtheil ist die zweite der drei elementaren Formen des Denkens: Begriff, Urtheil, Schluss. Es ist eigentlich nichts anderes, als der logische Ausdruck für das Verhältnis zweier Begriffe zu einander. Dabei geht man von einem Begriffe, dem Subjecte, aus, und untersucht, ob ein zweiter hinzukommender Begriff, das Prädicat, mit ihm verknüpft werden könne oder nicht. Da die Beantwortung dieser Frage entweder mit Ja oder mit Nein geschehen kann, so ergibt sich unmittelbar, dass das Urtheil in der doppelten Form der Bejahung und Verneinung auftritt. Das Urtheil ist daher die Aussage von dem Verknüpftsein oder Nichtverknüpftsein zweier Begriffe. Man unterscheidet an demselben nach Kant vier Hauptbeziehungen, nämlich Quantität, die von dem Subjecte, Qualität, die vom Prädicate, Relation, die von dem Verhältnisse beider zu einander, und Modalität, die von dem Verhältnisse des Urtheils zum urtheilenden Verstande abhängt. Aus der Eintheilung des Urtheils nach diesen vier Eintheilungsgründen ergibt sich die Kant'sche

Tafel der Urtheile.

1. Quantität.
Allgemeine,
Besondere,
Einzelne.

2. Qualität.
Bejahende,
Verneinende,
Unendliche.

3. Relation.
Kategorische,
Hypothetische,
Disjunctive.

4. Modalität.
Problematische,
Assertorische,
Apodiktische.

Am wichtigsten sind wohl die beiden Eintheilungen nach Quantität und Qualität. Combiniert man diese miteinander und sieht hierbei von den dritten Gliedern der Kant'schen Tafel ab, so bekommt man folgende vier Hauptarten der Urtheilsformen, die man nach dem Vorgange der älteren Logiker durch die Vocale A, E, I, O, Vocale der Worte affirmo und nego, also bezeichnen kann:

A. Das allgemeine bejahende Urtheil: S ist P. Alle Menschen sind Erdenwesen.
E. Das allgemeine verneinende Urtheil: S ist — P. Kein Mensch ist allwissend.
I. Das besonders bejahende Urtheil: 1/S ist P. Einige Menschen sind gelehrt.
O. Das besonders verneinende Urtheil: 1/S ist — P. Einige Menschen sind nicht gelehrt.

Eine andere wichtige Eintheilung der Urtheile ist jene in analytische und synthetische. Ein Urtheil, bei welchem man nicht über den Inhalt des Subjects- und Prädicatsbegriffes hinauszugehen braucht, um die Frage nach dem Verknüpftsein oder Nicht-

verknüpftsein beider zu entscheiden, heißt ein *analytisches* Urtheil, weil eine bloße Analyse oder Zergliederung des Subjectsbegriffes genügt, um die Giltigkeit desselben zu erkennen. Z. B. Jeder Körper ist begrenzt, jeder Mensch ist vernünftig, Ab ist A. — Gäbe es nur dergleichen Urtheile, so wäre das Denken eines eigentlichen Fortschrittes absolut unfähig; es würde sich immer und ewig nur innerhalb der einmal gezogenen Inhalts- und Umfangsgrenzen der Begriffe bewegen, ohne zwischen denselben neue Beziehungen zu entdecken. Man käme nicht hinaus über den Satz, dass das Feuer brenne und der Schnee kalt sei oder dass der dreißigjährige Krieg dreißig Jahre gedauert habe. Dagegen nennt man Urtheile, bei denen man über den Inhalt des Subjectsbegriffes hinausgeht, um etwas ganz anderes, als wodurch es ursprünglich gedacht wird, mit ihm in Verbindung zu setzen, *synthetische* Urtheile, und es ist einleuchtend, dass aller Fortschritt des Nachdenkens nur durch solche Urtheile zustande kommt. Analytische Urtheile gewähren bloße Verdeutlichung, synthetische Urtheile dagegen wirkliche Erweiterung des Denkens. Die Urtheile: Jeder Körper ist porös, ein schief geworfener Stein beschreibt eine Parabel, sind *synthetische* Urtheile, weil es nicht im Begriffe des Körpers liegt, porös zu sein, noch in jenem des geworfenen Steines, eine Parabel zu beschreiben.

Es gibt auch *zusammengesetzte* Urtheile, welche aus der Zusammenfassung mehrerer einfacher Urtheile entstehen. Hierbei können die einfachen Urtheile die Selbständigkeit ihrer Form entweder beibehalten, oder aber dieselbe verlieren; im ersten Falle ist die Zusammensetzung bloße *Verknüpfung*, im letzteren dagegen eine *Verschmelzung*. In beiden Fällen kann die Zusammensetzung wieder entweder eine *mechanische* oder eine *organische* sein. Das Urtheil: „Romeo lebt und Tybald ist todt" ist eine mechanische — das Urtheil: „Wenn Catilina ein Verbrecher ist, so ist Cicero ein Retter des Vaterlandes", eine organische Verknüpfung zweier Urtheile unter Wahrung ihrer formellen Selbständigkeit. Das Urtheil: „Brutus und Cassius sind die Mörder Cäsars" ist eine mechanische — das Urtheil: „Der eigentliche Urheber der Ermordung Cäsars ist entweder Brutus oder Cassius" ist eine organische Verschmelzung zweier Urtheile. Die Sprache zeigt eine unerschöpfliche Mannigfaltigkeit von Formen, in denen die Aggregation und Verschmelzung von Urtheilen ihren Ausdruck findet. Die Bindewörter: „Und", „aber", „wenn — so", „entweder — oder", „weder — noch", „theils — theils" u. s. w. zeigen hierbei den allgemeinen Charakter der Verknüpfung oder Verschmelzung an. Nicht alle diese Formen haben eine gleiche Bedeutung für die Logik. Es sind insbesondere *drei Gruppen zusammengesetzter Urtheile*, welche eine besondere Beachtung von Seite der Logik in Anspruch nehmen. Diese sind: 1. Das *hypothetische* Urtheil, bei welchem zwei einfache Urtheile durch die Abfolge-Partikeln: „Wenn — so" in das Verhältnis einer organischen Verknüpfung gebracht werden; 2. das *conjunctive* Urtheil, bei welchem mehrere Urtheile mit gleichem Subjecte oder gleichem Prädicate in ein einziges Urtheil verschmolzen werden; 3. das *disjunctive* Urtheil, bei welchem mehrere, einander ihres Gegensatzes wegen ausschließende Urtheile in einen einzigen Urtheilsausdruck verschmolzen werden. — Nur der *nackte Satz* entspricht dem *einfachen Urtheile*. Die bunte Mannigfaltigkeit der erweiterten und zusammengesetzten Satze zeugt von der großen Virtuosität der Sprache, mehrere Urtheile in den kürzesten sprachlichen Ausdruck zusammenzufassen. So ist der *Casussatz*, z. B. der *Objectsatz* schon die Verknüpfung zweier Sätze (Urtheile), von denen der eine activisch, der andere passivisch ist. Wenn ich sage: „Brutus tödtet den Cäsar", so habe ich zwei Urtheile ausgesprochen: „Brutus tödtet" und „Cäsar wird getödtet." In dem zusammengesetzten Satze haben sich die einfachen Sätze als syntaktische Einheiten in der Form von Nebensatz, Relativsatz, Vor- und Nachsatz . . . erhalten; in dem erweiterten Satze können wir in den näheren Bestimmungen des Subjects und Prädicats nur den rudimentaren Niederschlag

einer vorausgegangenen Satzbildung entdecken. In dem hypothetischen Urtheile treten zwei einfache Urtheile in dasjenige Verhältnis zu einander, in welchem Subject und Prädicat eines gewöhnlichen Urtheils zu einander stehen; es entsteht also, wenn man sich in dem Urtheile S ist P anstatt S und P ganze Urtheile denkt. Das Verhältnis der Abhängigkeit des Prädicats von dem Subjecte, welches hier ausdrücklich durch die Partikeln: „Wenn — so" hervorgehoben wird, heißt Abfolge oder Consequenz, z. B.: „Wenn Gott gerecht ist, so wird die Tugend belohnt." Das Urtheil an der Subjectsstelle heißt Vordersatz (antecedens) und ist der Grund — das Urtheil an der Prädicatsstelle heißt Nachsatz (consequens) und ist die Folge. Da die Bedeutung eines jeden Urtheils eine hypothetische ist, so kann auch das kategorische Urtheil in ein hypothetisches verwandelt werden, indem man die Abhängigkeit des Prädicats vom Subjecte ausdrücklich hervorhebt, z. B. das Urtheil: „Ein gleichseitiges Dreieck ist gleichwinkelig" lautet hypothetisch: „Wenn ein Dreieck gleichseitig ist, so ist es auch gleichwinkelig;" oder: „Der unzufriedene Mensch ist nicht glücklich" lautet: „Wenn der Mensch unzufrieden ist, so ist er nicht glücklich." Die Richtigkeit des hypothetischen Urtheils hängt davon ab, ob zwischen Vordersatz und Nachsatz wirklich das Verhältnis von Grund und Folge besteht oder nicht, d. h. ob die im Urtheile behauptete Consequenz eine wirkliche oder blos scheinbare ist. Urtheile, wie z. B.: „Wenn Cajus reich ist, so ist er auch gelehrt", oder: „Wenn es Gegenfüßler gibt, so stehen sie auf dem Kopfe", entbehren der Consequenz.

Eine andere Form des zusammengesetzten Urtheils sind die conjunctiven oder zusammengezogenen Urtheile, welche entstehen, wenn einem Subjecte mehrere Prädicate, oder wenn mehreren Subjecten ein gemeinsames Prädicat zu- oder abgesprochen wird. Aus den einfachen Urtheilen: „A ist P" und „B ist P" entsteht das zusammengezogene Urtheil: „Sowohl A als B ist P". Aus den Urtheilen: „S ist C" und „S ist D" entsteht das conjunctive Urtheil: „S ist sowohl C als D". Dergleichen Urtheile können, wie die einfachen, der Qualität nach entweder bejahend oder verneinend sein. Die bejahenden Formen heißen copulativ, die verneinenden remotiv. Die sprachliche Verknüpfung der Conjunctionsglieder geschieht bei den copulativen Formen durch die Partikeln: „Und — und", oder „Sowohl — als" — bei den remotiven Formen durch: „Weder — noch", wobei selbstverständlich die Conjunction auch eine drei- und mehrgliedrige sein kann, z. B.: „Sowohl Katholiken, als Protestanten, als Anglicaner, als Griechen sind Christen". Liegt die Conjunction im Prädicate, so werden einem Begriffe Theile seines Inhalts als Prädicate gegenübergestellt. Z. B.: „Gott ist gütig und gerecht". Ist die Aufzählung der Merkmale eine vollständige, d. h. wird der Inhalt des Subjectsbegriffes durch die angeführten Prädicate erschöpft, so verwandelt sich das Urtheil in eine Definition des Subjectsbegriffes; z. B. „Gott ist ein Wesen von der höchsten Macht, Intelligenz und Heiligkeit".

Das Gegenstück des conjunctiven ist das disjunctive Urtheil. Dieses ist ein solches, in welchem dem Subjecte eines unter mehreren Prädicaten (unbestimmt welches) mit Ausschluss aller übrigen — oder worin ein Prädicat einem unter mehreren Subjecten (unbestimmt welchem) mit Ausschluss der übrigen zugesprochen wird. In den beiden Fällen enthält dort das Prädicat, hier das Subject eine Reihe einander ausschließender, entgegengesetzter Begriffe, welche man Disjunctionsreihe nennt. In jedem Falle ist ein solches Urtheil unbestimmt. Die allgemeine Form desselben lautet:

S ist entweder A, oder B, oder C.

Nach der Anzahl der Trennungsglieder ist das disjunctive Urtheil zweigliedrig, dreigliedrig oder mehrgliedrig; z. B.: „Die Meteorsteine stammen entweder von der Erde, oder von der Atmosphäre, oder vom Weltraume". „Entweder Unwissenheit, oder Halbwissen, oder

Aufklärung ist die Bedingung vollendeter Glückseligkeit". Die Richtigkeit des disjunctiven Urtheils hängt von dem Gegensatze und von der Vollständigkeit der Glieder der Disjunctionsreihe ab. Aus der Verbindung der hypothetischen Form mit der disjunctiven geht das hypothetisch-disjunctive Urtheil hervor: z. B.: „Wenn es eine Vergeltung gibt, so findet sie entweder in diesem oder in jenem Leben statt". „Wenn ein Kegel durch eine Ebene geschnitten wird, so ist die Schnittfläche entweder ein Kreis, oder eine Ellipse, oder eine Hyperbel, oder eine Parabel".

In den zusammengesetzten Urtheilsformen gelangt ein dreifaches Verhältnis von Urtheilen zum Ausdrucke. Zwei Urtheile können zu einander stehen im Verhältnis der Abfolge, oder in jenem der Einstimmigkeit, oder in dem des Gegensatzes. Abfolge ist das Verhältnis zweier Urtheile, die sich wie Grund und Folge zu einander verhalten. Der Grund führt seine Folge mit sich und kann ohne dieselbe nicht gedacht werden. Oder: Mit der Setzung des Grundes ist verknüpft die Setzung der Folge; mit der Aufhebung der Folge ist verknüpft die Aufhebung des Grundes. — Einstimmigkeit ist das Verhältnis zweier Urtheile, die beide wahr, aber auch beide falsch sein können, wo man also aus der Setzung oder Aufhebung des einen keinen Schluss ziehen kann auf die Setzung oder Aufhebung des anderen. Gegensatz ist das Verhältnis zweier Urtheile,

Logisches Quadrat.

S < P . . . . . . A Gegensatz E . . . . . . S < — P

Abfolge Gegen theil Abfolge

1/S < P . . . . . . J Einstimmigkeit O . . . . . . 1/S < — P

welche nicht beide zugleich wahr sein können, wo man also aus der Setzung des einen schließen kann auf die Aufhebung des anderen. Der Gegensatz heißt ein contradictorischer, wenn beide Urtheile überdies auch nicht falsch sein können, wenn also mit der Aufhebung des einen verbunden ist die Setzung des anderen. Tritt diese letztere Bedingung nicht hinzu, so ist der Gegensatz blos ein conträrer. Haben Urtheile den nämlichen Prädicatsbegriff, so stehen sie im Verhältnis der Abfolge, wenn ihre Subjectsbegriffe in dem der Unterordnung zu einander stehen. In diesem Falle wird nämlich dasselbe Prädicat einmal dem ganzen Umfange eines Begriffes, ein zweites Mal einem beschränkten Theile dieses Umfanges zugeschrieben; dadurch ist aber dasjenige Verhältnis geschaffen, welches man Über- und Unterordnung der Urtheile oder Subalternation nennt; z. B.: „Pflanzen sind Organismen. Einige Pflanzen sind Organismen, Nelken sind Organismen." Wenn das erstere Urtheil gilt, gelten auch die letzteren, und wenn eines von den letzteren aufgehoben ist, ist auch das erstere aufgehoben. Haben Urtheile denselben Subjectbegriff, so stehen sie im Verhältnis der Einstimmigkeit oder des Gegensatzes, wenn ihre Prädicate als Begriffe in diesem Verhältnis stehen. Die Urtheile: „Cajus ist reich", „Cajus ist gelehrt", sind einstimmig, weil beide zugleich wahr sein können, indem die Begriffe reich und gelehrt einstimmige Begriffe sind. Die Urtheile: „Alle Menschen sind gelehrt", „alle Menschen sind nicht gelehrt", sind entgegengesetzt, weil beide nicht zugleich wahr, wohl aber beide zugleich falsch sein können, und es auch wirklich sind; dagegen sind die Urtheile: „Alle

Menschen sind gelehrt", „einige Menschen sind nicht gelehrt" — contradictorisch entgegengesetzt, weil beide nicht wahr, jedoch auch nicht beide falsch sein können. Haben zwei Urtheile denselben Subjects- und denselben Prädicatsbegriff, also gleiche Materie, so können sie sich doch immerhin durch ihre Form, d. h. durch die verschiedene Quantität und Qualität unterscheiden, indem sie entweder die Gestalt A, oder E, oder J, oder O annehmen können. Diese Verhältnisse von Urtheilen derselben Materie werden ersichtlich gemacht durch das sogenannte logische Quadrat (s. Fig. S. 939).

Hier gilt 1. Abfolge in lothrechter Richtung, wobei ein Urtheil aus dem anderen fließt. 2. Gegensatz in der oberen wagrechten Richtung, wenn beide Urtheile nicht wahr, jedoch beide möglicherweise falsch sein können. 3. Gegentheil in diagonaler Richtung, wenn beide Urtheile nicht wahr, aber auch beide nicht falsch sein können. 4. Einstimmigkeit in der unteren wagrechten Richtung, wenn beide Urtheile wahr, aber beide nicht falsch sein können. Aus diesem Urtheilsverhältnisse ergeben sich vielfache Folgerungen, welche den Übergang bilden zu der Lehre von den Schlüssen.

Urtheilen heißt so viel als ein Urtheil fällen. Während das Urtheil ein logisches Verhältnis zwischen Begriffen ist, ist das Urtheilen ein psychologischer Act. In demselben lassen sich zwei Stadien unterscheiden, die sich zu einander verhalten, wie die Frage zur Antwort, nämlich das Stadium der Überlegung und jenes der Entscheidung. Zunächst müssen zwei Vorstellungen dasein. Die eine

Ueberlegung. Entscheidung.

A ist entweder B
oder C,
oder D.
. . . .

A ist B wegen M
A ist nicht C,
A ist nicht D.
. . . .

davon, von welcher das Vorstellen ausgeht, ist das Subject, die andere, auf welche es übergeht, ist das Prädicat. Das Subject ist also das Vorausgesetzte, das Prädicat das Hinzukommende. Würden nur die zwei Vorstellungen A und B dasein, so würden sie ohne weiteres verschmelzen, und es käme die Gesammtvorstellung A B, keineswegs aber das Urtheil: „A ist B" zustande. Ich sehe z. B. einen Menschen und erkenne ihn als meinen Freund Karl; die Anschauung des Menschen verschmilzt mit der Vorstellung des Freundes in eine Gesammtvorstellung, ohne alles Urtheilen und Denken. Begegnet aber einer Vorstellung A ein ganzer Schwarm von entgegengesetzten Vorstellungen, B (Karl), C (Peter), D (Paul) . . . oder auch nur zwei dieser Vorstellungen, so sucht eine jede derselben sich mit dem feststehenden A zu verbinden, ohne dass ihr jedoch dieses gelänge, weil sie durch die gleiche Tendenz der übrigen, aber entgegengesetzten Vorstellungen daran gehindert wird. Ich sehe eine menschliche Figur (A) in ziemlicher Entfernung und weiß nicht, was ich aus ihr machen soll: sie erinnert mich

an viele meiner Bekannten, (B, C, D, . . .) ohne dass ich mich entscheiden könnte, sie für einen bestimmten Bekannten zu halten, da sie ebensogut der eine, als der andere sein kann. Dies ist der Zustand der Überlegung, in welchem die Subjectsvorstellung A umschwärmt wird von mehreren, oder doch wenigstens zwei (daher Zweifel, Zwei-Fall) Prädicatsvorstellungen, ohne dass eine derselben stark genug wäre, den Widerstand der übrigen zu überwinden und sich mit A zu vereinigen. Bekommt aber eine dieser Prädicatsvorstellungen, z. B. B durch eine sinnliche Wahrnehmung, durch irgend einen Einfall oder eine Reproduction M einen solchen Zufluss von Hilfsvorstellungen, dass sie durch ihre überwiegende Intensität ihre Gegensätze verdrängt und gleichsam den Kampfplatz des Bewusstseins behauptet: so geht ihre Vereinigung mit A ohne Hindernis von statten, und dies ist der Zustand der Entscheidung, der sich in dem Urtheile: „A ist B", so wie in den verneinenden Urtheilen: „A ist nicht C, D, E . . ." ausspricht. So z. B. wenn im obigen Falle die menschliche Figur mir näher kommt und ich sie aus ihren Gesichtszügen als meinen Bekannten P mit Bestimmtheit erkenne, und das Urtheil ausspreche: „Dieser Mensch ist mein Bekannter Karl; er ist nicht mein Bekannter Peter oder Paul." Diejenige Vorstellung X, welche durch Zuführung neuer Hilfsvorstellungen den Zustand des Bewusstsein derart abändert, dass sie einer der Prädicatsvorstellungen den Sieg über die übrigen verschafft, und so den Zustand der Entscheidung herbeiführt (die Unterscheidung der Gesichtszüge im angeführten Beispiele) heißt der psychologische Grund oder das Motiv des gefällten Urtheils. Dieser Grund kann nun identisch sein mit dem logischen Grunde des Urtheils „S ist P", welcher kein anderer ist, als der Mittelbegriff eines logischen Schlusses, zu dem der Schlussatz: „S ist P" gehört; er kann aber auch entlehnt sein verschiedenen psychologischen Verhältnissen des urtheilenden Individuums, wie es bei Gründen der Autorität, des Herkommens, der Neigung und Leidenschaft, sowie bei den Einfällen der Laune der Fall ist. Gründe ersterer Art kann man objective Gründe nennen, und sie führen, wenn sie den Gesetzen der Logik conform sind, immer zur Wahrheit; Gründe letzterer Art sind subjective Gründe, welche ebensogut zu Täuschungen und Irrthümern, als zur Wahrheit hinführen. Das wesentliche Merkmal, durch welches sich der denkende, urtheilende Gang unserer Vorstellungen von dem gedankenlos mechanischen Verlaufe derselben unterscheidet, liegt darin, dass im ersteren Falle beim Übergange von einer Vorstellung zur anderen ein Vergleichen und Wählen unter mehreren zur Verbindung sich gleichmäßig anbietenden Vorstellungen, kurz eine Überlegung stattfindet. Ohne Überlegung kein Urtheilen, kein Denken. Vor aller Überlegung ausgesprochene Urtheile, die man auch Vorurtheile nennt, können uneigentlich als ein Denkgeschäft angesehen werden, und sie führen nur in den seltensten Fällen zur Wahrheit. — Je gründlicher, allseitiger und ruhiger die Überlegung ist, desto größer ist auch die Aussicht auf Wahrheit. Die Wahrheitsliebe beruht auf dem Entschlusse, dem Subjecte S unter allen sich ihm darbietenden Prädicaten dasjenige zuzusprechen, welches seinem Inhalte nach für dasselbe passt. Der wahren Überlegung müssen alle Prädicate gleich lieb und genehm sein. Derjenige, welcher im vorhinein für ein bestimmtes Prädicat eingenommen ist — welcher von seinen vorgefassten Meinungen sich nicht trennen, oder wer seinen Standpunkt nicht verlassen kann, um sich auf einen fremden Standpunkt zu begeben, ist „befangen"; für den gibt es keine Überlegung; er hat schon geurtheilt, bevor er an das Geschäft der Überlegung geht. Als das Bild echter Wahrheitsliebe wird für alle Zeiten die Erscheinung des platonischen Sokrates genommen werden müssen, jenes Weltweisen, der losgelöst von allem materiellen Interesse bei der Forschung nichts anderes sucht, als die Wahrheit — dem der Irrthum für das größte aller Übel gilt und der sich deshalb im logischen Streite lieber selbst widerlegen lässt, als er andere widerlegt (S. den Art. „Wahrheit"). —

Das Urtheil ist ein Act der Apperception (s. d.), die noch nicht die ganz bestimmte Subjectsvorstellung wird hierbei als neu eintretende Vorstellung durch die ältere und stärkere Prädicatsvorstellung appercipiert. Jedes Urtheil wird nur einmal gefällt; denn der Zweifel, der dadurch überwunden wurde, bleibt, wenn die Überlegung eine gründliche war, für alle Zukunft entschieden. So urtheilt der Jüngling dort, wo der Mann sein Urtheil bereits gebildet hat.

Verbalismus ist der Gebrauch von Worten, mit welchen man entweder gar keine, oder doch nicht die richtigen Begriffe verbindet. Als richtigen Begriff denken wir uns denjenigen, welcher dem betreffenden Worte nach dem allgemeinen Sprachgebrauche zukommt. Nach der gegebenen Erklärung ist der Verbalismus ein doppelter, je nachdem wir mit den im Gebrauche befindlichen Worten entweder gar keinen, oder einen falschen Begriff verbinden. Die erstere Art kann man den absoluten, die letztere den relativen Verbalismus nennen. In unserer Umgangssprache, dann in der Journalistik befinden sich Worte im Umlaufe, wie z. B. verballhornen, irrelevant, intransigent u. a., welche für einen großen Menschenkreis dem absoluten Verbalismus angehören. Dieser letztere hat jedoch auch in den Schulen Eingang gehalten, wo er durch sein Umsichgreifen jeden Unterrichtserfolg lahm legt. Er kommt hier wieder in zwei Formen vor, je nachdem der mit dem Worte zu verknüpfende Begriff im Gedankenkreise des Zöglings überhaupt fehlt, oder aber in demselben zwar vorkommt, ohne jedoch mit dem betreffenden Worte associiert zu sein. Wenn man dem Schüler von Bananen und Palmen, die er nie gesehen hat, oder von Granit, Gneis, Porphyr, Torf, die ihm nie gezeigt worden sind, vorspricht: so ist dies ein ebenso verbalistischer Unterricht, als wenn man ihm in der Botanik eine Bellis perennis, oder eine Tussilago vorführen wollte, ohne ihm zu sagen, dass das erstere das ihm wohlbekannte Maßliebchen, das letztere der nicht minder gewöhnliche Huflattich sei. Mancher Schüler kennt sehr wohl einen Pyramidalstutz, vermag aber mit dem Worte Obelisk keinen Begriff zu verbinden, weil der Unterricht es unterlassen hat, die Association der Wortvorstellung mit dem Begriffe zu vollziehen; ja es kommt vor, dass mancher Schüler vom Mais reden hört, ohne eine Ahnung zu haben, dass es der ihm so bekannte Kukuruz (türkischer Weizen) ist, und dgl. mehr. Dem absoluten Verbalismus gehen Comenius und Pestalozzi an der Spitze der neueren Didaktik mittelst des von ihnen empfohlenen Anschauungsapparates an den Leib, und es beginnt derselbe allmählich aus den Schulen zu schwinden. Als relativen Verbalismus kann man es bezeichnen, wenn ein Wort mit einem falschen unpassenden Begriffe in constante Verbindung gebracht wird, also mit einem Begriffe, der mit dem wahren Begriffe entweder völlig disparat oder gar disjunct ist, wie z. B. bei der Verwechselung der Farben (Daltonismus), oder wenn ein Wort in einem entschieden zu weiten oder zu engen Sinne genommen, d. h. mit einem Begriffe in Zusammenhang gebracht wird, der einen viel größeren oder geringeren Umfang hat, als der richtige.

Vernunft. — So geläufig der Name Vernunft den meisten Menschen ist, so unklar und verworren ist der Begriff, den sie mit ihm verbinden, und so abweichend die Erklärungen, welche Philosophen und Psychologen davon geben. Allgemein wird zugestanden, dass die Vernunft der eigenthümliche Vorzug des Menschen vor dem Thiere, und dass ihre Thätigkeit auf die Erfassung des Höchsten gerichtet sei. Das Höchste aber, worauf es bei der Erkenntnis eines Gegenstandes ankommt, ist die Bestimmung desselben, d. h. die Angabe, wozu dieser Gegenstand da ist, oder wozu er da sein soll. Diese Bestimmung ist eben der Zweck des Gegenstandes, der, wenn er nicht

Mittel ist für einen andern Zweck, der *oberste Zweck* oder *Endzweck* heißt. Ihren Endzweck erreichen die einzelnen Naturwesen mit Nothwendigkeit, und helfen dadurch, jedes in seiner Art, den Gesammtzweck der sinnlich-materiellen Natur erreichen. Um zu erkennen, was sie sein *sollen*, braucht man nur eingesehen zu haben, was sie *sind*. Bei ihnen fällt der *Zweck* mit dem *Begriff* derselben zusammen. Der Zweck der Biene wird angegeben durch den Begriff dessen, was die Biene ist; man weiß, wozu sie dasein soll, wenn man erkannt hat, was sie ist. Um also den Gesammtzweck der materiellen Natur zu erkennen, genügt es, dieselbe in Begriffen aufzufassen, d. h. sie zu *verstehen*. Anders bei dem *Menschen*, der bei der Bethätigung seines Wesens in der Mannigfaltigkeit des Wollens und Handelns keineswegs an die Einhaltung des ihm dabei vorgesetzten Zweckes mit Nothwendigkeit gebunden ist, der vielmehr denselben ebensogut verfehlen, als erreichen kann. Hier genügt es nicht, wie bei der unfreien Natur, die unmittelbare Wirklichkeit in Begriffen zu erfassen, weil dasjenige, was am Wollen und Handeln des Menschen zutage tritt, oft das gerade Gegentheil desjenigen ist, was dasein *soll*. Vielmehr ergibt sich hier das Bedürfnis einer Beurtheilung des Wollens, welche sich auf die Angemessenheit oder Nichtangemessenheit desselben an seinen obersten Zweck bezieht, und welche Beurtheilung sich als ein unbedingtes Vorziehen und Verwerfen oder als *absolute Wertschätzung* desselben geltend macht. Dass eine solche Beurtheilung über das Wollen des Menschen ergeht, ist eine in der ganzen moralischen Welt feststehende Thatsache. Eine solche Beurtheilung üben wir, wenn wir z. B. das Wohlwollen für unbedingt vorzüglich oder löblich; die Rache, den Undank, die Lüge für unbedingt verwerflich oder schändlich erklären. Haben wir auf diese Art über die Vorzüglichkeit und Verwerflichkeit des Wollens (des eigenen und fremden) mannigfache Urtheile gefällt: so gelangen wir nach und nach zu den Begriffen jener Willenseigenschaften, von denen der sittliche Wert oder Unwert des Wollens abhängt. Diese *Musterbegriffe als Normen der künftigen Beurtheilung des Wollens* nennt man auch *moralische*, nach Herbart *praktische Ideen*, (s. d.) und den Inbegriff derselben das *Gewissen*. Weil nun diese Erkenntnis seiner Bestimmung der Vernunft zugeschrieben wird, so kann man diese definieren als das *Vermögen der Unterscheidung des Guten und Bösen*, oder — kurz gesagt: das *Vermögen des Gewissens*. Sobald das Kind anfängt, das Erlaubte vom Unerlaubten, das Gute von dem Bösen zu unterscheiden, fängt es auch an, vernünftig zu sein. — Von dem „*Verstande*" unterscheidet sich die „Vernunft" dadurch, dass ihre Herrschaft nicht auf *einen* oder *einige* wenige Vorstellungskreise, sondern auf das *Ganze des menschlichen Nachdenkens und Wollens* gerichtet ist, dem sie das Gepräge zusammenstimmender Einheit aufzudrücken sucht. Während es so viele Arten der Verstandesthätigkeit gibt, als sich im Bewusstsein des Menschen zusammenhängende, selbständige Vorstellungskreise unterscheiden lassen, und es keineswegs widersinnig ist, von einem mathematischen, juridischen, kaufmännischen, naturhistorischen Verstande zu reden: ist die Vernunft in ihrer, über das Ganze der menschlichen Überzeugungen sich verbreitenden Thätigkeit die untheilbar eine. Obwohl die Keime der Vernunftthätigkeit bei dem Menschen sehr frühe sich zeigen, wird die Reife derselben erst im späteren Mannesalter zu suchen sein. Die Thätigkeit der Vernunft zeigt sich nämlich dort, wo der Mensch, aus dem einzelnen Gedankenkreise heraustretend, das Ganze seiner Überzeugungen einem einheitlichen Abschlusse zuzuführen bemüht ist. Dies geschieht wohl erst in den späteren Lebensjahren. Bis dahin lässt er sich in seinem Urtheile, wie in seinem Wollen durch die Vernunft leiten, *die um ihn ist*, und die in der Form von *Erziehungsmaßregeln, Sitte, öffentlichem Beispiel, socialen Einrichtungen*, vor allem aber in der Form des *religiösen Cultus* zu ihm redet. Die Herrschaft der Vernunft äußert sich in der *gegenseitigen Bestimm*

barkeit der Vorstellungen untereinander, in einem allseitig richtigen Abwägen der verschiedenen menschlichen Interessen. Kinder und Thiere, Leidenschaftliche und Wahnsinnige haben keine Vernunft; jene nicht, weil sie überhaupt nicht dazu kommen, die verschiedenartigen Vorstellungskreise und Interessen miteinander zu vergleichen; diese nicht, weil sie durch Befangenheit in einem einzigen Vorstellungskreise zur richtigen Abwägung aller nicht gelangen. Mangel an Vernunft gibt sich als Verblendung und Thorheit zu erkennen indem man etwas zu hoch stellt, was einer solchen Stellung nicht würdig ist. — Die „Vernunft" wird bisweilen anders definiert, indem man sie als das „Vermögen des Übersinnlichen," als das „Vermögen zu schließen," oder als „das Vermögen, Erkenntnisse a priori zu haben" hinstellt, und dadurch von dem „Verstande" unterscheidet, welcher sich mit dem sinnlichen, mit den einzelnen Urtheilen, mit den Erfahrungserkenntnissen beschäftigen soll. Diese Erklärungen entsprechen nicht dem gewöhnlichen Sprachgebrauche. Um ein mathematisches Problem, welches die tiefsinnigsten Schlüsse involviert, aufzulösen, bedarf es keiner Vernunft, sondern nur eines, wenn auch geschulten Verstandes; und der Wahnsinnige, welcher seiner Vernunft beraubt ist, kann sich gleichwohl mit einer quadratischen Gleichung, oder mit einer Partie Schach beschäftigen. Was jedoch der letztere nicht vermag, ist die Herstellung einer gewissen Rangordnung im Bereiche der verschiedenen geistigen Angelegenheiten und Interessen, die da verlangt, dass das Wichtige über dem Geringfügigen nicht vergessen, und der Zweck nicht dem Mittel geopfert werde. Während der Verständige immer nur die Zweckdienlichkeit der Mittel untersucht, richtet der Vernünftige sein Augenmerk auf die Zwecke selbst, und wenn diese wieder Mittel sein sollten zu einem höheren Zwecke, auf diesen letzteren hin, welcher der letzte Zweck oder Endzweck, auch die Bestimmung des betreffenden Gegenstandes heißt. Man definiert deshalb die Vernunft nicht unpassend als das Vermögen des Menschen, seine eigene Bestimmung zu erkennen.

Verstand ist kein angeborenes reales Vermögen der Seele, denn er entwickelt sich erst allmählich unter gewissen Bedingungen, und diese Entwickelung dauert von der frühen Jugend bis ins Greisenalter hinein. Während das Gedächtnis mit zunehmendem Alter schon bedeutend geschwächt, die Phantasie gelähmt ist, beruht die Überlegenheit des Mannes und des Greises vorzüglich auf seinem stets zunehmenden Verstande. Der Verstand ist das Vermögen zu denken. „Denken" heißt aber, sich in seinem Vorstellen nach dem Inhalte des Vorgestellten richten. Man wird sich aber nach dem Inhalte des Vorgestellten richten, wenn man dasjenige verknüpft, was zu verknüpfen, und dasjenige trennt, was zu trennen ist. Diese Verknüpfungen und Trennungen kommen durch das Urtheilen zustande, welches in der That die Seele alles Denkens ist. Ohne Urtheilen kein Denken. Vermitteltes Urtheilen heißt Schließen. Das fertige Ergebnis des Urtheilens ist der Begriff. Begriffe, Urtheile und Schlüsse sind die Formen des Denkens, mit deren Gesetzmäßigkeit sich die Logik beschäftigt. Der Verstand kann also auch definiert werden als das Vermögen, sich Begriffe zu bilden, zu urtheilen und zu schließen. — Das Denken wird an den historischen Verbindungen der Vorstellungen, wie sie durch das Gedächtnis aufbewahrt werden, vielfach rütteln müssen, um ihnen die gedankenmäßige Form zu geben. Bei dieser Bearbeitung wird ihm die Einbildungskraft zuhilfe kommen; jedoch nicht als selbstbestimmende Macht, sondern nur als untergeordnete Dienerin. Wo die Phantasie mit dem Verstande davongeht, hört die ruhige Gedankenbewegung auf; sie ist aber auch ausgeschlossen dort, wo die Phantasie zu schwach ist, um an der historischen Zufälligkeit des Vorstellungslebens rütteln zu können. Jenes bemerken wir an der dichterischen Überschwenglichkeit mit ihren Übertreibungen und ihrer Idealisation; dieses tritt uns unter

dem traurigen Bilde des Idiotismus und Blödsinns entgegen, der nicht im Stande ist, die zufälligen Verbindungen seines Bewusstseins durch irgend welche entgegengesetzten Vorstellungen zu berichtigen. Mit dem Idioten kann man aus logischen Gründen nicht streiten; er setzt das Unterste nach oben, und das Oberste nach unten, und spielt überhaupt mit den Gegenständen der Intelligenz nach den Launen seines Willens. Die Wahrheit jedoch ist über alle Willkür erhaben, sie spottet aller Anstrengungen, auch des mächtigsten Willens; man kann sie leugnen, entstellen, abschaffen — sie wird durch eigene Kraft sich immer wieder geltend machen. Die Ausbildung des Verstandes ist an gewisse Bedingungen geknüpft. Vor allem muss ein Stoff dasein, an welchem der Verstand sich übt. Diesen Stoff liefern Sinnlichkeit und Gedächtnis, welche zusammen den Umfang der Erfahrung ausmachen. Je erfahrener ein Mensch ist, desto mehr Material bietet sich seiner Urtheilskraft dar. Soll der sinnliche und gedächtnismäßige Erfahrungsstoff in die logische Verbindung gebracht werden, so muss in denselben eine Bewegung hineinkommen, wobei die historisch gewordenen, jedoch nicht immer gedankenmäßigen Verbindungen aufgelöst und durch neue, dem Inhalte des Vorgestellten entsprechende Formen ersetzt werden. Dazu ist vor allem Einbildungskraft nöthig. Die Verstandeslosigkeit der Thiere ist in dem Mangel an freier Beweglichkeit der Vorstellungen, d. h. in dem Mangel an Einbildungskraft begründet. Die einzelnen Vorstellungsmassen müssen sich von dem dunklen Hintergrunde des Gemeinbewusstseins abheben und zu hohen Klarheitsgraden emporsteigen, um als Subjecte der zu fällenden Urtheile eine feste Stellung innerhalb des Bewusstseins einzunehmen. Dazu ist zunächst Aufmerksamkeit nothwendig. Der größte Feind des Nachdenkens ist die Zerstreutheit, die von Object zu Object herumspringt. Das melancholische Temperament, welches den geringsten Fluss und die bedeutendste Stärke der Vorstellungen mit sich führt, ist dem Denken am meisten günstig. — Die Noth lehrt denken, weil sie unsere Aufmerksamkeit anhaltend auf gewisse Objecte fixiert. — Zu einer höheren Ausbildung des Verstandes ist ferner nothwendig Erziehung und Unterricht. Sollte der einzelne Mensch die verstandesmäßigen Beziehungen, welche zwischen den Gegenständen der Erfahrung herrschen, durch eigenes Zuthun herausfinden — er müsste nur auf einzelne Erkenntnisse beschränkt bleiben, die sich ihm durch das Spiel des Zufalls gleich Körnchen der Wahrheit im Sande des Lebens darbieten. Erziehung und Unterricht kommen ihm hier entgegen, indem sie ganze Systeme verstandesmäßiger Beziehungen darbieten. Solche Systeme, an denen die combinierte Verstandesthätigkeit zahlloser Menschenköpfe und ganzer Generationen gearbeitet hat, sind Wissenschaften und Lehren. Die Mittheilung derselben ist an das Mittel der Sprache (s. d.) gebunden, welche eben deshalb den ersten und wichtigsten Gegenstand des Unterrichtes bildet. Die Ausbildung des Verstandes ist somit nicht blos eine persönliche Angelegenheit des Individuums, sie ist die gemeinsame Arbeit der Gesellschaft und des Geschlechts. Die Culturgeschichte ist eine Geschichte des menschlichen Verstandes, seiner Verirrungen und seines Fortschritts. Das Ziel derselben ist die allseitige und erschöpfende Durchdringung der Erfahrungsstoffe durch den Verstand. — Als Ausdruck einer besonderen Vollkommenheit des Verstandes gelten Witz, Scharfsinn und Tiefsinn. Die Vollkommenheit der Denkproducte hängt von der Deutlichkeit und Klarheit derselben ab, wovon die erstere den Begriff nach innen durch Hervorhebung des Inhalts, die letztere nach außen durch Unterscheidung von anderen Begriffen zu beleuchten sucht. Der Witz bezieht sich auf die Deutlichkeit, der Scharfsinn auf die Klarheit der Begriffe. Der erstere leitet durch Auffindung neuer Beziehungsmerkmale überraschende Verknüpfungen, der letztere durch Hervorhebung von Unterscheidungsmerkmalen neue Zersetzungen von Vorstellungen ein; jener geht den Ähnlichkeiten, dieser den Unähnlichkeiten der Begriffe nach. Der Witz ist schöpferisch, der Scharfsinn kritisch, jener synthetisch, dieser analytisch. Als höherer

Grad des Scharfsinns erscheint der Tiefsinn, welcher durch die feinste Unterscheidung der Merkmale zu den verborgensten Wahrheiten führen, aber auch in eitle Grübelei ausarten kann. Wie beschränkt die Entwickelung des menschlichen Verstandes dort ist, wo die Erziehung fehlt, davon gibt uns der Zustand wild aufgewachsener Menschen und roher Naturvölker ein abschreckendes Beispiel. Das Resultat der diesbezüglichen Erfahrungen geht dahin, dass der Mensch, sich selbst überlassen, sich nur wenig über das Thier erhebt, und dass die Ausbildung seines Verstandes nur so weit reicht, als die Noth.

Vives. Johann Ludwig Vives, der an der Grenze zwischen Mittelalter und Neuzeit stehende, bisher wenig gewürdigte Vorkämpfer der modernen pädagogischen, humanistischen und realistisch-encyklopädischen Bestrebungen, ein Schüler des Erasmus, des damaligen Hauptrepräsentanten classischer Studien, ein Vorläufer Bacons und Comenius', welch letzterer sich thatsächlich auf seine Schultern stellt, wurde im Jahre der Entdeckung Amerikas, 100 Jahre vor der Geburt des Comenius als Sprößling einer angesehenen spanischen Adelsfamilie zu Valencia geboren. Für die erste Erziehung des jungen Vives war der Einfluss seiner Mutter Blanca March, einer Frau von hervorragenden Geistesfähigkeiten außerordentlich wichtig, wie der Sohn selbst in seinen Schriften mit rührender Dankbarkeit hervorhebt. Sie war es, die jenen religiösen Sinn in ihm weckte, der aus seinen Schriften hervorleuchtet. Den ersten Unterricht genoss er in der erst kürzlich errichteten Akademie seiner Vaterstadt. In dem Kampfe zwischen Scholastikern und Humanisten finden wir ihn als 15jährigen Knaben zu Gunsten der ersteren auftreten, da es sein Lehrer Amiguetus, ein eifriger Verfechter des Scholasticismus, verstand, ihn an sich zu fesseln. Im Jahre 1509 begab sich er an die Pariser Universität, wo er mit der scholastischen Philosophie vertraut gemacht wurde, deren Sophismen er später schonungslos verfolgt. Im Jahre 1512 ließ er sich in Brügge nieder und entwarf daselbst seine früheste auf uns gekommene Schrift, „Christi triumphus" betitelt, worin er das Christenthum hoch über das Heidenthum erhebt. Einen Wendepunkt in seinem Leben bildet seine Berufung nach Löwen als Lehrer des 18jährigen Bischofs von Cambrai, Wilhelm de Croy. Hier trat er in Berührung mit Erasmus von Rotterdam und entfaltete eine ausgedehnte schriftstellerische Thätigkeit. In diese Periode fällt auch seine Abhandlung „de initiis, sectis et laudibus philosophiae", in welcher wir den ersten Abriss einer Geschichte der alten Philosophie erblicken. In einer Schrift über Redeübungen beleuchtet er den Wert derselben, nicht ohne Ausfälle auf das Künstliche der damaligen Schulrhetorik, indem er neben der Stilgewandtheit „den Wert der Sachkenntnis und der wahren, aus dem Studium der Römer zu schöpfenden Grundsätze des Civil- und Staatsrechtes betont." (A. Lange.) In seiner Schrift gegen die Pseudodialektiker vom Jahre 1519 räumt Vives vollständig mit jener falschen Dialektik auf, von der er früher selbst befangen war. Er vergleicht die Kunst dieser Dialektik, wie sie namentlich in den Pariser Schulen vorherrschte, mit einem kindischen Räthselspiele und spricht die Ansicht aus, wenn die schlichten Handwerker verständen, worum es sich eigentlich handle, so würden sie diese Schwäßer sammt und sonders zur Stadt hinausjagen. — So hatte Vives durch seine humanistischen Bestrebungen die Aufmerksamkeit der hervorragendsten Gelehrten, wie Erasmus, Budäus, Thomas Morus auf sich gezogen und ihre volle Anerkennung gefunden: als er im Jahre 1521 durch den Tod des Kardinals de Croy einen schweren Schlag erlitt. Seine materielle Lage hatte sich nach dem Tode seines jugendlichen Gönners misslich gestaltet und die erhöhte Arbeit seine Gesundheit untergraben. Erasmus hatte ihm nämlich für seine Ausgabe des Augustinus die Bearbeitung der 22 Bücher „de civitate Dei" (Vom Staate Gottes) übertragen; er hatte diese Schrift viel zu weitläufig angelegt und sich infolge der unablässig angestrengten Arbeit eine nervöse Abspannung zugezogen, wie er mehrfach in Briefen

an Erasmus klagt. Andererseits hatten ihm die freisinnigen Äußerungen in seiner Bearbeitung des Augustinus, der Spott über die früheren Commentatoren und das Lob des Erasmus die Feindschaft der Mönchspartei zugezogen, welche ihm den Aufenthalt in Löwen verleidete. Nach Vollendung seiner Bearbeitung des Augustinus schrieb Vives 3 Bücher „de institutione feminae Christianae“ (Über die Erziehung der Christin), welche er der Königin Katharina von England widmete (1523).

Durch diese literarischen Arbeiten hatte sich Vives einen solchen Ruf begründet, dass er von König Heinrich VIII., zur Erziehung von dessen Tochter nach England berufen wurde. Hauptsächlich hielt er sich in Oxford auf, wo er 1523 zum Doctor des Civilrechts promoviert wurde und juridische und humanistische Vorlesungen hielt. Die Zeit seines Aufenthaltes in England hat Vives viermal durch einen längeren Aufenthalt in Brügge unterbrochen, wo er seine Frau zurückgelassen hatte. Durch sein Rechtsgutachten über König Heinrich VIII. Ehescheidung, wobei er sich auf Seite der Königin Katharina stellte, zog er sich die Ungunst des Königs zu und wurde auf 6 Wochen eingekerkert, worauf er sich nach Brügge begab, wo ein mit Gicht verbundenes Steinleiden seinem rastlos thätigen Leben am 6. Mai 1540 ein frühzeitiges Ende machte.

Vives war wie Erasmus ein vielseitig gebildeter, philosophischer Kopf, von dessen Gelehrsamkeit 60 in lateinischer Sprache geschriebene Schriften Zeugnis ablegen. Religionswissenschaft, Philologie und Philosophie sind die Gebiete, auf denen sich diese Schriften bewegen. Seine religiösen Ansichten hat Vives in mehreren Schriften niedergelegt, von denen wir folgende anführen: „De communione rerum ad Germanos inferos“ (Von der Gemeinschaft aller Dinge, an die Niederdeutschen) aus dem Jahre 1535, „Excitationes animi in Deum“ (Erhebungen der Seele zu Gott) aus demselben Jahre und „De veritate fidei Christianae“ (Von der Wahrheit des christlichen Glaubens) aus dem Jahre 1540. In diesen Schriften wendet er sich als Apostel des Friedens gegen das wüste Treiben der Bilderstürmer und Wiedertäufer. — Eine für die damalige Zeit sehr bedeutende Leistung liegt uns in den 3 Büchern „de anima et vita“ (Über die Seele) vor, worin er zuerst auf empirischem Wege dieses Thema zu behandeln sucht, indem er zunächst nicht danach fragt, was die Seele sei, als vielmehr was sie thue oder leide. — Sonst heben wir von seinen Schriften hervor eine Abhandlung „de officio mariti“ (Über die Pflichten des Ehemannes) aus dem Jahre 1528. Als im Jahre 1529 die Schweißkrankheit von England nach den Niederlanden ihren Weg gefunden hatte, verfasste er unter dem Drucke dieser Schrecknisse einen vollständigen Gottesdienst mit Gesängen im alten Kirchenstil, Responsorien, Messe und Predigt: „Sacrum diurnum de sudore domini nostri Jesu Christi“. In demselben Jahre widmete er Kaiser Karl V. seine 4 Bücher „de concordia et discordia“ (Über Eintracht und Zwietracht), in welchen er als Friedensapostel die Herstellung eines dauerhaften Friedens zwischen den Fürsten verlangt. Eine Art Ergänzung dieses Werkes ist das Buch „de pacificatione“ (Von der Friedensstiftung).

Durch solche Vorstudien auf religiösem und philosophischem (ethischem und psychologischem) Gebiete war Vives in hervorragender Weise befähigt, auch als Pädagog seine Stimme zu erheben. Seine pädagogischen Ansichten finden wir in seinem Hauptwerke „de disciplinis“ (Von den Wissenschaften) niedergelegt. Diese „encyklopädisch-kritische Rundschau über die Wissenschaften und den Unterricht in denselben“ ist dem Könige Johann III. von Portugal gewidmet und zerfällt in drei Haupttheile, von denen die beiden ersten, die 7 Bücher „de causis corruptarum artium“ (Von den Ursachen des Verfalls der Wissenschaften) und die 5 Bücher „de tradendis disciplinis“ (Über den Unterricht in den Wissenschaften) den negativen und positiven Theil jener encyklopädischen Rundschau bilden, während der dritte Theil eine Sammlung logisch-metaphysischer Abhandlungen bildet. Durch dieses Werk von den Wissenschaften hat sich Vives zu einem bahnbrechenden

Geiste qualificiert, dessen Gedanken durch Baco und Comenius weiter entwickelt werden sollten. Nach einem Vorworte, in welchem er die Grundsätze der Wahrheitsliebe und klaren Forschung, die ihn bei der Bearbeitung geleitet, entwickelt, beginnt er mit einer Schilderung des Entstehens der Wissenschaften, wobei er an den 7 sogenannten freien Künsten (artes liberales) festhält. Er leitet die Ursachen des Verfalls der Wissenschaften namentlich aus moralischen Mängeln her, die wie Hochmuth, Ehrgeiz, blindes Selbstvertrauen, Sucht, Neues hervorzubringen u. dgl. m. ohne tiefere Forschung die schwierigsten Dinge erklären wollten. Ein anderer Grund des Verfalls der Wissenschaften ist historische Natur, da die literarischen Erzeugnisse der Alten durch die andrängende Flut der Völkerwanderung vielfach vernichtet wurden. Hierzu kommt die oft unleidliche Dunkelheit der alten Schriftsteller und die corrumpierte Form, in welcher sie uns überliefert sind, so dass mit dem Verfalle der philologischen Kritik auch der Verfall der Wissenschaften Hand in Hand gieng. Eine weitere Ursache des Verfalls ist die Pseudodialektik, welche nur zur Untergrabung des Wahrheitssinnes beitrug. Das zweite Buch handelt vom Verfalle der Grammatik, wobei Vives unter Grammatik das versteht, was wir Philologie nennen. Die Grammatik soll einerseits Bewahrerin der literarischen Denkmäler, andererseits Bildnerin des Geistes des Knaben sein, „so dass er an die übrigen Wissenschaften herantritt, mit einem reichen Rüstzeug aus denjenigen Schriftstellern, welche er beim Grammatiker gelesen hat". Die Grammatik selbst ist sehr geschädigt worden durch das Vorurtheil, dass die humanistischen Bestrebungen dem Christenthume nachtheilig seien, sowie dadurch, dass man die sophistische Streitsucht in die Grammatik hineintrug. Das dritte Buch handelt vom Verfalle der Dialektik, welche Vives nicht als besonderen Theil der Philosophie, sondern gleichsam als Grundlage für alle anderen Wissenschaften hinstellt. Das vierte Buch handelt von der Rhetorik, als der Lehre von der Rede, von ihrer Kraft, Schönheit und Wirksamkeit. Das fünfte Buch handelt über die Naturwissenschaften, Medicin und Mathematik. Im sechsten und siebenten Buche handelt Vives von dem Verfalle der Moralphilosophie und des bürgerlichen Rechts. — Das positive Gegenstück zu diesen 7 Büchern von den Ursachen des Verfalls der Wissenschaften bilden die 5 Bücher „de tradendis disciplinis". (Vom wissenschaftlichen Unterrichte), in welchen er ausgehend von den ersten Anfängen der menschlichen Gesellschaft weiter (im 2. Buche) zu sprechen kommt auf die Unterrichtsgegenstände, Lehrweise, Wahl der Örtlichkeiten für Schulen und die Person des Lehrers. Die gesunde Lage des Schulortes soll in erster Linie berücksichtigt werden. Vom Lehrer verlangt Vives nicht blos die nöthigen Kenntnisse, sondern auch Lehrgeschick. Er selbst soll sittenrein den Schülern als leuchtendes Beispiel vorschweben. Andererseits muss er die nöthige pädagogische Einsicht besitzen, um beim Lehrvortrage sowie bei Ermahnungen und Strafen in der richtigen Weise vorzugehen. Habsucht und Ehrgeiz sollen auf jede mögliche Weise vom Schüler ferngehalten werden. Die Frage, ob der Privat- oder Schulunterricht vorzuziehen sei, lässt Vives unentschieden mit Rücksicht auf den damaligen Zustand der Schulen. Auf die sittliche Erziehung des Sohnes durch den Vater legt Vives ein großes Gewicht; alle nachtheiligen Einwirkungen und schlechten Beispiele sollen ferngehalten werden; denn die Kinder ahmen alles beständig nach. Daher muss der Erzieher ein Mann von tadellosem Charakter sein, sonst soll der Knabe lieber in die Schule geschickt werden. Nicht weniger betont Vives die Prüfung der Anlagen des Schülers; den besten Maßstab hierfür gewähren Rechnen, Gedächtnis und Spiel. Was die Lehrmethode betrifft, so bevorzugt Vives entschieden das inductive Lehrverfahren. Das dritte Buch handelt vom Sprachunterrichte; ausgehend von der Wichtigkeit der Sprache überhaupt kommt er auf die Muttersprache und ihre grundlegende Bedeutung für das Kind zu sprechen. Daher soll man darauf achten, dass die Umgebung des Kindes sich

einer correcten Aussprache befleißige, wie dies schon Quintilian und Cicero hervorheben. Als internationale Verkehrssprache schlägt Vives die lateinische Sprache vor, zumal in ihr fast alle Wissenschaften niedergelegt sind. Nach beendigtem Studium der lateinischen Sprache (vom 7. bis zum 15. Lebensjahre) soll die griechische Sprache gelernt werden. Für die lebenden Sprachen ist der grammatische Unterricht nicht nöthig, sondern der Verkehr mit dem betreffenden Volke maßgebend. Der grammatische Unterricht soll beginnen mit der Vorführung der Vocale, Consonanten und Silben, auf deren richtige Aussprache der Lehrer besonders zu achten hat. Darauf lerne der Schüler die Wortarten kennen; dann kommt das Declinieren, die Congruenz zwischen Substantiv und Adjectiv, Nomen und Verbum. Schließlich lehre man ihn die Declinations- und Grundregeln, sowie die Conjugationen. Auf Grund dieser grammatischen Kenntnisse soll nun der Schüler bei der Lectüre die Sätze construieren. Nach einer Wiederholung dieser grammatischen Regeln folgt die Syntax sowie die Lectüre schwierigerer Schriftsteller, sowie schließlich Prosodie und die Lectüre der Dichter. Bei der Behandlung der Autoren selbst soll zunächst das Verständnis der Wörter angestrebt werden, dann erst das Verständnis des Inhalts, sowie schließlich die ethische, historische und mythologische Erläuterung desselben. Bei der Interpretation soll der Lehrer anfangs der Muttersprache der Knaben sich bedienen, die er sowie ihre Literatur genau kennen soll. Bezüglich der Disciplin gibt Vives so manche auch für unsere Zeit beherzigenswerte Andeutungen. Der Lehrer soll allerdings, um schlechte Gewohnheiten hintanzuhalten, Tadel und Ermahnungen austheilen, doch nie in Zorn gerathen oder gar zu wüthen anfangen, wenn er die zahlreichen Fehler der Schüler sieht, sondern durch sein maß- und liebevolles Auftreten die Schüler anfeuern. Wenngleich so Vives die Ehrfurcht vor dem Lehrer, sowie den Gedanken an Eltern und Verwandte als ein Hauptmittel der Disciplin ansieht, so perhorresciert er doch nicht in gewissen Fällen die körperliche Züchtigung, welche schon Quintilian 1400 Jahre vor Vives als entschieden unzulässig erklärt. Ein großes Gewicht legt dagegen Vives auf Erholungen, welche den Knaben zu gestatten sind und die in Leibesübungen, wie in Ball-, Kugel- und Laufspielen zu bestehen haben. Die zweite Hälfte des zweiten Buches umfasst eine interessante Kritik der lateinischen und griechischen Autoren behufs Auswahl der Lectüre für die Schüler. Das vierte Buch enthält zwar weit weniger pädagogische Winke, ist aber für die Beurtheilung der Stellung, die Vives namentlich als Vorläufer Bacons einnimmt, höchst wichtig. In der Reihe der Wissenschaften nimmt die Logik u. z. die streng formale den ersten Platz ein. Dann folgt das Studium der Naturwissenschaften und getrennt von der Logik, Metaphysik und Topik, sowie die Rhetorik und die mathematischen Wissenschaften. Das Studium der Natur soll, wie dies nach ihm Bacon hervorhebt, den inductiven Weg einschlagen, d. h. von der Anschauung ausgehen und nicht am Autoritätsglauben und an aprioristischen Theorien festhalten. Einen passenden Abschluss des ganzen Werkes bildet die Abhandlung „de vita et moribus eruditi", in welcher die sittlichen Grundsätze, welche das wissenschaftliche Studium leiten und die Haltung des Gelehrten bestimmen müssen, bündig und überzeugend dargelegt sind.

Aus dem Gesagten resultiert die Bedeutung dieses bisher wenig beachteten Pädagogen, der gleich Comenius, mit dem er überdies die Hervorhebung des Weltfriedens gemein hat, gegenüber der mittelalterlichen Behandlung der Wissenschaften eine methodischere Behandlung derselben versucht hat. Hervorragend auf philosophischem, philologischem und theologischem Gebiete ist er von größter Bedeutung für die Geschichte der Pädagogik; denn mit vollem Rechte kann man sagen, „dass sich in ihm die gesammte Opposition der beginnenden Neuzeit gegen die pädagogischen Missbräuche des späteren Mittelalters concentriert und dass sich bei ihm in gleicher Weise die Keime der wichtigsten Reformen von Sturm bis Rousseau hinab vereinigt und in ein Ganzes verschmolzen finden."

Literatur: Don Gregor Majans, Vita Vivis im ersten Bande der Valentiner Gesammtausgabe von Vives' Werken, Valencia 1782—1790. Ebenso sind alle seine Schriften vereinigt herausgegeben in einer Baseler Gesammtausgabe 1555. — Vgl. die treffliche Abhandlung über Vives von A. Lange in Schmids Encyklopädie. Bd. 9. S. 737 ff. — J. L. Vives übersetzt und erklärt von Dr. Rudolf Heine. 16. Bd. der von K. Richter redigierten Pädagogischen Bibliothek. — J. L. Vives, ausgewählte Schriften. Aus dem Lateinischen übersetzt und mit einer einleitenden Abhandlung über Vives Leben und Werke, herausgegeben von Dr. J. Wychgram. Wien u. Leipzig 1883. — J. L. Vives, Schriften über weibliche Bildung. Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik von Dr. J. Wychgram. Wien u. Leipzig 1883. — J. L. Vives, Satellitium animi, edidit J. Wychgram. Wien u. Leipzig 1883.

Volksschule. Wesen und Aufgabe derselben. Unter der Volksschule versteht man jene Lehr- und Erziehungsanstalt, durch welche die Masse des Volkes hindurch geht, um sich jenes Maß allgemeiner Bildung anzueignen, die jeder Mensch ohne Rücksicht auf seine künftige gesellschaftliche Stellung benöthigt. Auf Grundlage dieser allgemeinen Bildung tritt ein Theil der Volksmasse in höhere Bildungsanstalten über, um sich für die leitenden Lebensstellungen vorzubereiten, ein anderer, und zwar der größte Theil, tritt unmittelbar ins praktische Berufsleben über. Aus dieser Auffassung des Begriffes der Volksschule ergeben sich mehrere wichtige Consequenzen. Sie ist vor allem keine Fach-, keine Standes- oder Berufsschule, überhaupt keine Specialanstalt. Da ihr Schülerpublicum so außerordentlich gemischt ist, müssen ihre Einrichtungen einen allgemeinen, für alle Classen, Schichten und Stände der Gesellschaft gleichmäßig berechneten Charakter an sich tragen. Allein aus dieser Doppelbestimmung der Volksschule, wonach sie einerseits für die große Masse, Volk genannt, eine abschließende Bildung gewähren, andererseits eine Vorbereitungsschule sein soll für jene ihrer Zöglinge, welche ihre Bildung in höheren Lehranstalten fortsetzen, ergibt sich eine eigenthümliche Schwierigkeit ihrer Aufgabe und Organisation, auf welche insbesondere Gräfe hingewiesen, und die ihn trotz der entgegenstehenden Auffassung moderner Pädagogen bestimmt hat, die Volksschule als Standesschule zu fassen — das Wort „Stand" im erweiterten Sinne von Classe oder Bevölkerungsschicht genommen. In unseren bestehenden Volksschulen, argumentiert Gräfe, erhalten nicht alle künftigen Staatsbürger ihre Bildung und suchen sie auch nicht in derselben. „Denn diese Anstalten sind gar nicht als Vorschulen für andere weiter gehende Unterrichtsanstalten eingerichtet. Die Realschulen sowohl wie die Gymnasien nehmen ihre Schüler nicht erst mit dem vierzehnten Lebensjahre auf, sondern bereits in einem Alter, wo kaum die ersten Elemente der Schulbildung angeeignet werden konnten, und sie setzen bei der Aufnahme auch nichts weiter voraus, als was jeder naturgemäß organisierte Knabe in den ersten drei bis vier Schuljahren lernen kann. Die Volksschule bekümmert sich um mehrere Lehrgegenstände gar nicht, deren Anfänge die Realschule und das Gymnasium denjenigen zur Bedingung macht, welche in sie übertreten wollen. In der Wirklichkeit wird die für das Gymnasium erforderliche Vorbildung in besonderen theils öffentlichen, theils Privatschulen oder im Privatunterrichte erworben, und viele Realschulen besitzen eigene Vorbereitungsclassen. Ein Schüler, welcher eine, wenn auch noch so gute Volksschule durchgemacht hätte, würde bei der Aufnahme in ein Gymnasium oder in eine Realschule nicht einen seiner übrigen geistigen Entwickelung entsprechenden Platz erhalten können, wenn er nicht auf anderem Wege die hierzu noch besonders nöthigen Vorkenntnisse erworben hätte." Die Volksschule vermag aber auch nicht, ihrer obengedachten Doppelaufgabe zu entsprechen, dass sie nämlich für einen und zwar den größeren Theil ihrer Schüler die Schulbildung abschließen müsste, während sie dem kleineren Theile derselben nur eine Vorbereitung für einen folgenden Unterrichtscursus mitgeben müsste. „Denn es liegt in der Natur der Sache, dass zum Abschluss der Schulbildung auf einer untern Stufe manches gehört, was die bloße Vorbereitung auf einen höheren Unterricht nicht

fordert, und dass umgekehrt diese manches in seinen Anfängen hereinziehen muss, was erst viel später zum Abschluss kommen kann. Der Landmann und gewöhnliche Bürger vollendet seine allgemeine Schulbildung in der Volksschule. Das leugnet niemand. Dieses Verhältnis setzt voraus, dass für ihn ein Abschluss derselben eintrete. Dieser Abschluss könnte auf keinen Fall für diejenigen genügen, welche nach dem Cursus in der Volksschule noch eine die allgemeine Bildung weiter fortführende und erst später zum Abschluss bringende Schule besuchen wollen. Der spätere Abschluss der allgemeinen Schulbildung für die letzteren setzt aber auch eine längere Übungszeit in Bezug auf die elementarische Bildung in gewissen Gegenständen voraus, welche für andere Schüler nicht erforderlich ist, ja dem frühern Abschlusse der Schulbildung für sie nur hinderlich sein würde." Diesen Widerspruch sucht Gräfe dadurch zu lösen, dass er die *Elementarschule*, welche die allen gleich nothwendige und für alle gleiche, daher *absolut allgemeine* Elementarbildung (Lesen, Schreiben, Rechnen) vermittelt, von der eigentlichen *Volksschule* unterscheidet, welche ähnlich hierin der Realschule und dem Gymnasium eine Bildung gewährt, die nur *relativ*, d. h. *für gewisse Stände* allgemein ist. Wenn die eine abschließende Bildung gewährende Volksschule mit jener allgemeinen Elementarschule zusammenfallen sollte, so würde, meint Gräfe, der größere Theil der Staatsbürger eine Vorbildung für seinen Stand gar nicht erhalten, weil er aus der allgemeinen Schule für alle Stände unmittelbar zum Berufe und zur Berufsbildung übergeht, wie dies bei dem Bauern- und sogenannten niedern Bürgerstande der Fall ist. Wenn aber umgekehrt alle in der Volksschule wenigstens den geringsten erforderlichen Grad der Schulbildung finden sollten, so würde die für viele nothwendige weitere und höhere Bildung allgemein sehr verspätet werden. Auf Grundlage dieser Erwägungen kommt Gräfe zu dem Ergebnis, *Volksschulen seien jene „Schulen, in welchen die künftigen Glieder des Bauern-, des niedern und mittleren Bürgerstandes nicht nur ihre Grund- und Elementarbildung, sondern auch die für ihren Stand als solchen erforderliche allgemeine Bildung erhalten."* Die neuere pädagogische Anschauung hat diese Einengung des Begriffes der allgemeinen Volksschule in den Rahmen einer *Standesschule* abgelehnt, weil die Nothwendigkeit eines gemeinschaftlichen Unterbaues für die Bildung *aller* künftigen Staatsbürger unabweislich fortbesteht, da man bei einem fünf- bis sechsjährigen Kinde noch nicht entscheiden kann, ob man ihm eine bloße Volksschul-, oder eine höhere Mittelschulbildung wird angedeihen lassen müssen, worüber doch nicht nur die äußeren Verhältnisse, sondern auch die in der ersten Schulzeit wahrnehmbaren *Leistungen* des Kindes entscheiden. Die Einwürfe Gräfes, so wohl gezielt sie auch sind, können demnach den Begriff der Volksschule als einer *allgemeinen Erziehungsanstalt* für das „Volk" im weitesten Sinne des Wortes keineswegs erschüttern, wohl aber kehren sie sich gegen die, heutzutage noch ziemlich häufige *unorganische*, d. h. *ungegliederte Gestaltung* derselben, welche auf die oben erwähnte Doppelbestimmung der Volksschule keine Rücksicht nimmt, worüber wir auf den Artikel „Organisation des Volksschulwesens" verweisen. Abgesehen davon, dass der berechtigte Drang des modernen Volksthums gegen jede Zerfällung des Volkes in Stände, Kasten und Schichten auf dem Boden des Rechts, wie auf jenem des Bildungswesens gerichtet ist, hat sich die *ganze Pestalozzische Schule* nebst allen pädagogischen Stimmführern der Gegenwart und sämmtlichen neueren Schulgesetzgebungen für die Festhaltung der Volksschule als einer allgemeinen Volksbildungsanstalt ohne Rücksicht auf Standes-, Geburts- und Glaubensunterschied einstimmig ausgesprochen. Nach *Denzel* haben die Volksschulen die Aufgabe, „diejenige Bildung zu bewirken, welche alle im Volke bedürfen ohne Rücksicht auf Stand und Beruf. Sie sind daher Anstalten für Menschenbildung mit besonderer Hinsicht auf die allgemeinen Volksverhältnisse." Nach

Niemeyer sollen die Elementarschulen „die Elemente, d. i. Anfangsgründe alles Wissens, sie sollen das lehren, was man überhaupt von allen erwartet, die unterrichtet werden, weil es für jedermann das Wichtigste und Unentbehrlichste, oder das Brauchbarste ist. Hierauf hat das Besondere des Standes und die äußere Lage noch keinen Einfluss." Nach Zerrenner hat „die Volksschule die Bewirkung der Bildung und die Mittheilung der Kenntnisse und Geschicklichkeiten zum Zwecke, deren jeder im Volke bedarf." Nach Harnisch ist „die Volksschule diejenige Schule, welche allen Gliedern eines Volkes die erste, und den meisten Gliedern desselben eine einfache, vollendete Schulbildung zu geben bestimmt ist." Nach Graffunder sollen „die Elementarschulen durch Unterweisung in den allgemeinsten, schlechthin nothwendigen Grundlagen menschlicher Bildung diejenige Ausrüstung geben, deren kein Mensch entbehren kann, welcher selbständig an den Wohlthaten der Kirche theilnehmen, seiner Muttersprache im Verbande mit anderen, auch nicht gegenwärtigen Menschen sich bedienen und der nächsten sinnlichen Umgebung durch das Maß der Zahl Herr werden soll." Schwarz versteht unter der Volksschule „diejenige Anstalt, welche in allen denjenigen Lehrgegenständen Unterricht ertheilt, die für jeden Erwachsenen im Volke erfordert werden, sei es nun, dass seine Bestimmung nichts weiter verlange, als die von selbst im Leben erfolgende Fortbildung, oder dass er ein besonderes Fach erwähle, welchem jene allgemeinen Kenntnisse und Geschicklichkeiten zugrunde liegen, und für welches er dann etwa in eine besondere Schule eintritt." Er unterscheidet dann die Volksschule als eine Anfangsschule, Mittelschule und Oberschule, oder Elementar-, niedere Real- und höhere Realschule, wovon nur die beiden ersten Arten gewöhnlich unter dem Namen „Volksschule" begriffen werden. Vom principiellen Standpunkt aus hat Diesterweg in seinem bekannten Gutachten v. J. 1865, welches man als sein pädagogisches Testament ansehen kann, die Controverse, ob allgemeine Volksschule oder Standesschule? für alle Zeiten im demokratischen Sinne gelöst und alle Einwürfe, welche dagegen erhoben werden können, gründlich widerlegt. In der That stellen sich auch alle neueren Volksschulgesetzgebungen bei der Bestimmung des Begriffes und der Aufgabe der Volksschule ausnahmslos auf den Standpunkt der Allgemeinheit. In Österreich hat (nach §. 1 des R.-V.-Sch.-G.) die Volksschule die Aufgabe, „die Kinder sittlich-religiös zu erziehen, deren Geistesthätigkeit zu entwickeln, sie mit den zur weiteren Ausbildung für das Leben erforderlichen Kenntnissen und Fertigkeiten auszustatten und die Grundlage für die Heranbildung tüchtiger Menschen und Mitglieder des Gemeindewesens zu schaffen." Das sächsische Schulgesetz vom 6. Juni 1835 nennt Elementarschulen „diejenigen öffentlichen Unterrichtsanstalten in Städten und auf dem Lande, welche die allgemeine, und insonderheit die religiöse Bildung der vaterländischen Jugend und nicht deren unmittelbare Vorbereitung zu besonderen einzelnen Berufsarten sich zum Ziele gesetzt haben, folglich sich mit der ersten methodischen Entwickelung der menschlichen Anlagen und der Hervorbringung derjenigen Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten beschäftigen, die für jedermann unentbehrlich sind und zugleich die nothwendige Grundlage aller weiteren auf einen speciellen Zweck hinarbeitenden Bildung ausmachen." Das baden'sche Gesetz vom 8. März 1868 sagt: „der Unterricht in der Volksschule soll die Kinder zu verständigen, religiös sittlichen Menschen und dereinst tüchtigen Gliedern des Gemeinwesens heranbilden." Das gothasche Volksschulgesetz vom 1. Juli 1873 bestimmt: „die Volksschule soll die Kinder zum bewussten sittlichen Handeln erziehen und die geistigen Kräfte derselben gleichmäßig entwickeln." In ähnlicher Weise äußern sich auch die Schulgesetzgebungen anderer Länder.

Diese Auffassung der Volksschule als einer allgemeinen Bildungsanstalt, sowie die nähere Begrenzung ihrer Aufgabe und Stellung hat sich jedoch erst

im Laufe der Jahrhunderte mühsam Bahn brechen müssen, und was wir jetzt als etwas Selbstverständliches ansehen, wurde in früheren Zeiten von Seite der Didaktiker wie von jener der Machthaber ignoriert und geleugnet. Erst allmählich musste sich die Volksschule von der geduldeten Stelle einer Nothschule, um die sich niemand kümmert, oder einer Privatanstalt, die den Staat nichts angeht, bis zu dem hohen Range der heutigen allgemeinen Volksbildungsanstalt erheben. Unter schwierigen Kämpfen musste sie ihre Emancipation von der Kirchengewalt, die sie weder freigeben noch weiter ausbilden wollte, vollziehen. Sie musste sich weiter von der Lateinschule, mit welcher sie lange Zeit verknüpft war, losreißen und als muttersprachliche Schule selbständig gestalten. Endlich musste sie sich im Bewusstsein der Nationen ein solches Ansehen zu verschaffen wissen, dass sie sich von der bescheidenen Stellung einer Armenschule, die nur für die unteren Schichten der Gesellschaft bestimmt ist, bis zu einer allgemeinen Bildungsanstalt emporschwingen konnte. Der erste, der den Begriff und die Aufgabe der Volksschule in diesem hohen Sinne erfasste und seiner Zeit als ein damals noch unerreichbares Ideal hinstellte, ist Johann Amos Comenius (s. d.), und dies ist sein unsterbliches Verdienst. Er ist der Schöpfer der Idee der heutigen Volksschule, obwohl die Ausführung derselben erst ein Werk der Gegenwart ist. Denn in seiner „Großen Unterrichtslehre" führt er den schon auf dem Titelblatte ausgedrückten Gedanken aus, dass, „in der Schule alle in allem zu unterrichten seien." (X. Cap.).

Geschichtliches bis zur Reformation. Bis zur Kirchenreformation im 16. Jahrhundert findet sich von einer eigentlichen Volksschule in der Weltgeschichte keine Spur. Eine Institution zur geistigen Hebung der gesammten Volksmasse, wie es die Volksschule ist, kann nicht früher auftreten, bevor das Volk selbst in seiner Gesammtmasse als berechtigter Factor auf der Weltbühne erscheint. In der alten und mittleren Zeit war dies jedoch noch nicht der Fall. Im Alterthume finden wir bei den orientalischen Völkern, insbesondere bei den Indiern und Ägyptern ein Kasten- und Ständewesen entwickelt, welches den Gedanken an eine allgemeine Volksbildungsanstalt im vorhinein ausschließt, und die Wissenschaft als eine von den bevorzugten Classen gehütete Geheimlehre erscheinen lässt. Die Masse des Volkes steht außerhalb der Bildung. Nur bei den Chinesen, wo es keine Kasten, keine Aristokratie, keine bevorzugte Menschenclasse gibt, und wo jedem einzelnen der Weg zu den höchsten Ehrenstellen offen steht, könnte man von einer Art „Volksschule" reden. In der That wird daselbst der Schulunterricht für so wichtig gehalten, dass jeder Schüler beim Eintritte in die Schule einen eigenen Schulnamen bekommt. Allein da das ganze elementare Schulwesen reine Privatsache der Familien ist, indem die Lehrer weder vom Staate angestellt werden, noch irgend eine Prüfung abzulegen, oder eine obrigkeitliche Genehmigung einzuholen brauchen: so bleibt ein großer Theil der Nation thatsächlich ohne alle Schulbildung. Bei anderen orientalischen Völkern, wie z. B. bei den Persern gab es eine Nationalerziehung in öffentlichen Schulen, allein der niedrige Bildungsgrad, auf welchem diese Völker stehen, ließ den Gedanken an eine allgemeine Volksbildung nicht aufkommen. Die Erziehung war hier, wie bei den Spartanern eine militärisch-politische. Für das weibliche Geschlecht endlich bestanden im Alterthume keinerlei Elementarschulen. Bei den Römern und Griechen gab es allerdings Elementarschulen, jedoch ohne jede feststehende Organisation und ohne hinreichende Verbreitung, so dass die Hauserziehung durch eigens angestellte Pädagogen ebenso häufig war, wie der Schulunterricht. — Das Christenthum gab verschiedenen Arten von Schulen ihre Entstehung. In der ersten christlichen Zeit entstand das Bedürfnis, diejenigen, die sich zur Aufnahme in die neue Kirche meldeten, bevor sie in dieselbe mittelst des Taufactes aufgenommen wurden, einem

Unterrichte in den christlichen Heilswahrheiten zu unterziehen und dadurch in die christliche Lebensgemeinschaft einzuführen. Dies führte zu dem Institut des Katechumenats und zur Bildung von Katechumenenschulen. Dass diese Schulen, an denen sich übrigens auch Erwachsene betheiligten, eine eigene Organisation hatten, geht aus dem Umstande hervor, dass sie in Classen getheilt waren, bei denen der Übertritt von einer Classe zur andern von einer Prüfung abhängig und mit dem Rechte zur Theilnahme an gewissen Arten der christlichen Erbauungsübungen verbunden war. Demnach war der Unterricht in diesen Schulen auf religiöse Unterweisungen beschränkt, so dass christliche Eltern, welche ihre Kinder im Lesen und Schreiben unterrichtet wissen wollten, sich gezwungen sahen, dieselben in heidnische Schulen zu schicken. Als die Verfolgungen der Christen aufhörten und die christliche Religion die herrschende im römischen Reiche wurde, riethen einzelne Männer und christliche Genossenschaften von dem Unterrichte der Kinder bei Heiden ab und verlangten Ertheilung christlichen Unterrichts im ganzen Umfange. Das war der erste Anstoß zur Gründung von vollständigen christlichen Schulanstalten. Schon am Schlusse des zweiten Jahrhunderts soll Protogenes in Edessa neben seinem höhern Unterrichte als Lehrer der Kinder segensreich gewirkt haben; Lesen, Schreiben, Auswendiglernen und Hersagen, auch Absingen der Psalmen waren die Lehrgegenstände dieser ersten christlichen Elementarschulen. Obwohl die sogenannten apostolischen Constitutionen und die Kirchenväter, insbesondere ein Johannes Chrysostomus, zu einer christlichen Jugenderziehung eindringlich mahnten und obwohl das Wort des Heilandes: „Lasset die Kleinen zu mir kommen!“ sowie sein Vorbild als Jugend- und Volksbildner eine noch beredtere Mahnung an die Kirchenvorstände hätte sein sollen: nahm die Institution der christlichen Volksschule im christlichen Alterthume keinen weiteren Aufschwung, sondern lenkte allmählich in das Gebiet des höheren, gelehrten Unterrichts ein, indem sie sich in eine Gelehrtenschule verwandelte. Sie folgte hierbei nur einem höheren socialen Gesetze der damaligen Culturperiode, demgemäß die Organisation der Gesellschaft nicht von unten nach oben, sondern in umgekehrter Richtung vor sich gieng, so dass die Segnungen der Civilisation nur einer bevorzugten Menschenclasse zugute kamen, welche auf den Schultern der politisch unterworfenen und für sie arbeitenden Volksmasse in die Höhe stieg, nämlich jenen wenigen Auserwählten, bei denen alle Macht, aller Wohlstand und alle Aufklärung war. Für diese leitende Gesellschaftsclasse musste daher auch in Bezug auf Erziehung und Bildung zuerst gesorgt, für sie mussten zumeist Schulen geschaffen werden. Dies waren allerdings keine Volksschulen, sondern Gelehrten- und Hochschulen. Daher sehen wir im Mittelalter sowohl das Volk als berechtigte Persönlichkeit selbst, als auch die Volksschule vom Schauplatze verschwinden und die sonderbare Erscheinung eintreten, dass zu einer Zeit, wo es keine öffentlichen Anstalten gab, in denen man in der Muttersprache lesen und schreiben lernen oder die vier Rechnungsarten sich aneignen konnte, die Hochschulen und Akademien im schönsten Flore dastanden. Die Kirche sorgte zunächst für sich selbst und schuf Schulen, in denen der erforderliche Nachwuchs für den Priesterstand herangebildet werden sollte. Da waren zunächst in der ältesten christlichen Zeit die Katechetenschulen, an denen ursprünglich die alte heidnische Gelehrsamkeit mit dem neuen christlichen Wissen, die Lesung der Classiker mit der Auslegung der heiligen Schrift Hand in Hand gieng, bis sie sich in eigentliche theologische Bildungsanstalten verwandelten. So wurden an der ältesten und berühmtesten dieser Schulen, der von Pantänus gestifteten Katechetenschule zu Alexandria um d. J. 300 n. Chr. neben der gelehrten Auslegung der heiligen Schrift, welche allerdings den Hauptgegenstand bildete, noch Philosophie, Geometrie, Grammatik und Rhetorik vorgetragen. Weitere Formen der christlichen Schule im Mittelalter sind die Klosterschulen und die Kathedralschulen, gegrün-

det im 6. und 8. Jahrhundert der christlichen Zeitrechnung. Beide waren Gelehrtenschulen, oder deutlicher gesprochen Lateinschulen, an denen das Trivium und Quadrivium blühte, und nebenbei theologische Seminare für den Nachwuchs an Kloster- und Weltgeistlichen. Nur in zweiter Linie erst sorgten sie für die gelehrte Ausbildung derjenigen, welche außerhalb des geistlichen Standes leitende Stellungen in der Gesellschaft einzunehmen berufen waren. Aber Volksschulen waren sie nicht. Zwar schwebte die Idee der allgemeinen Volksschule schon im Mittelalter Karl dem Großen vor, da er die Errichtung von Landschulen den Bischöfen ans Herz legte und selbst mit seinem[1] vollen Einflusse für die allgemeine Volksbildung eintrat; allein nur die Neubelebung der Kloster- und Kathedralschulen, sowie die Gründung der in seiner Residenz geschaffenen Hofschule (schola palatina) als Musterschule für weitere Anstalten dieser Art waren die Erfolge, die sich an seine schulfreundliche Wirksamkeit knüpften. Mit den von ihm patrionisierten Landschulen wollte es nicht recht vorwärts gehen. Dergleichen Landschulen bestanden zwar hier und da schon in den ersten christlichen Jahrhunderten unter dem Namen von Pfarr- oder Parochialschulen, deren Gründung und Unterhaltung durch mehrere Capitularien und Canone eingeschärft wurde. Allein ihr Schicksal war dem guten Willen der Geistlichkeit anheimgegeben, welche die Schule selbst im günstigsten Falle doch nur als ein Nebenamt der eigentlichen „Seelsorge" betrachteten. Solange Karl lebte, leistete die Geistlichkeit seinem Rufe Folge; als er vom Schauplatze abtrat, verloren sich nach und nach die Schulen, die sein Einfluss ins Leben gerufen hatte. Auf einen menschenfreundlichen Pfarrer, der in seinem Sprengel eifrig Schule hielt, folgte ein gleichgültiger Priester, welcher die Schule eingehen ließ. Die Bedingungen für den Bestand der Volksschule als einer öffentlichen Institution waren damals eben noch nicht gegeben. Die große Masse des Volkes, der Bauernstand schmachtete noch in gesellschaftlicher Unfreiheit und rang mühsam um die nothdürftigsten Bedürfnisse des Lebens — einen freien Bürgerstand gab es damals noch nicht. Ohne ein selbstbewusstes Bürgerthum, ohne einen eigenen weltlichen Lehrerstand, ohne Schulhäuser und Bücher — wie hätte da die Idee Karls des Großen durchgeführt werden können? — So blieb die Volksbildung der damaligen Zeit auf die rein kirchliche Kinderlehre beschränkt ohne alle Vermittelung von weltlichen Kenntnissen und praktischen Fertigkeiten. Von Karl dem Großen datieren auch die ersten Versuche, die deutsche Sprache in den Schulunterricht einzuführen. Wie uns Walafried Strabo erzählt, wurde der Abt Hatto an der Klosterschule in Reichenau von Karl dem Großen aufgefordert, der deutschen Sprache in dieser Schule mehr Geltung zu verschaffen. Allein wie geringes Verständnis für die Einführung der Muttersprache in den Schulunterricht damals noch herrschte, beweisen die Schlusswortе des 45. Canon des Mainzer Concils, welches 813 auf Karls Befehl abgehalten wurde: „Darum ist es billig, dass Eltern ihre Kinder in die Schule geben, es sei in die Kloster oder hinaus zu den Priestern, damit sie den katholischen Glauben recht lernen und das Gebet des Herrn, auf dass sie zu Hause wieder anderen lehren können, und wer es anders nicht lernen kann, möge es in seiner Sprache lernen." — Noch einmal erneuerte sich im Mittelalter der Versuch, volksthümliche Bildungsanstalten auf Grundlage der Muttersprache zu gründen, als nämlich seit dem 10. Jahrhunderte theils durch Privilegien der Fürsten, theils infolge des in den Städten zunehmenden Verkehrs und damit verbundenen Wohlstands ein freier Bürgerstand sich zu bilden begann. Unter diesen Verhältnissen entstanden unter dem Namen von Schreibschulen (Schrief scholen) in den Städten die ersten deutschen Bürgerschulen — Schreibschulen deshalb, weil sie ihren Schülern eine Anleitung zur selbständigen Verfassung von Briefen und Geschäftsaufsätzen gaben. Lesen, Schreiben, Rechnen, Stilübungen und Belehrungen über die Muttersprache nebst einigen gemeinnützigen Kenntnissen aus der Gruppe der Realien waren

die Lehrgegenstände. Solche Stadtschulen entstanden z. B. 1262 zu Lübeck, 1267 und 1293 zu Breslau, 1269 zu Wismar, 1280 zu Hannover und 1281 zu Hamburg; ferner im 14. Jahrhundert zu Salzwedel, Kiel (1320), Rostock, Nordhausen, Stettin, Leipzig, Nürnberg, Augsburg u. s. w. Auch Wien hatte eine Bürgerschule zu St. Stephan, in welcher außer den Elementen der Grammatik, Rhetorik, Dialektik und Philosophie gelehrt wurde. Diese Schreibschulen waren zugleich Vorbereitungsanstalten für die lateinischen Schulen, in die jedoch der Schüler bereits auch im 7. und 8. Lebensjahre ohne weitere Vorbereitung durch die Schreibschulen eintreten konnte, und in denen nicht blos die Kinder der Wohlhabenden, sondern auch die der Armen Aufnahme und freien Unterricht erhielten. Allein diese Stadtschulen konnten sich nicht lange in ihrer volksthümlichen Gestalt erhalten, sondern verwandelten sich durch Aufnahme des Lateins allmählich in die damals alleinherrschenden Lateinschulen — die Bürgerschule musste noch ein halbes Jahrhundert auf ihre Erlösung harren. Der Ausgang des Mittelalters zeigt uns das Bild eines allgemeinen Verfalls der Schule. Dieser Verfall spiegelt sich am deutlichsten in der Erniedrigung des geistlichen und des Lehrstandes ab. Die katholische Kirche hatte die Schule als ihre Domäne betrachtet und, eifersüchtig auf ihren Einfluss, jeden Versuch der Gemeinden, das Schulwesen in die eigene Hand zu nehmen, zufalle gebracht; allein anstatt durch die tausendjährige Dauer ihres unbestrittenen und unbeschränkten Einflusses mit ihren riesigen Machtmitteln die Schule auf eine gewisse Höhe der Organisation gehoben zu haben, sah sie gegen das Ende des Mittelalters ruhig der zunehmenden Verwahrlosung des Schulwesens zu, und ließ sowohl die Klosterschulen, als die Kathedralschulen ihrer gänzlichen Auflösung entgegengehen, ohne sich zu bemühen, an ihre Stelle etwas anderes zu setzen. Mit dem Untergange der Kloster- und Domschulen stieg auch die katholische Kirche von dem Höhepunkte ihrer historischen Mission herab. „Die Geistlichkeit verfiel von nun an wissenschaftlich und sittlich. Man forderte vom Geistlichen nicht mehr, als dass er die Evangelien und Episteln gut lesen, das athanasianische Glaubensbekenntnis wissen und singen, die Teufelsbeschwörungen und Gebete über die Katechumenen hersagen könne. Und doch war auch das noch zuviel verlangt. Eine Synode zu Exeter machte es 1287 den Archidiaconen zur Pflicht, bei den Predigern umzufragen, ob sie die zehn Gebote wüssten und verständen. — Unter solcher Leitung musste der Gottesdienst und das Kirchehalten zum mechanischen Geschäft herabsinken. Mechanisches Fingerspiel des Rosenkranzes zu Gebeten, Turnen, Bücken, Niederfallen zur Erde, trockne und nasse, laute und stille Messen, Aufstellung des Venerabile und der Reliquien, Räuchern, Klingeln, Singen: damit wurde der Gott, der ein Geist ist und im Geist und in der Wahrheit angebetet werden will, verehrt." (Schmids Encyclop.) Indem sich die Geistlichkeit immer mehr von dem Schuldienste zurückzog, um sich dem ungestörten Genusse der reichen Pfründen und Präbenden hinzugeben, sahen sich die Städte veranlasst, das Schulwesen selbst in die Hand zu nehmen, wodurch die erste Veranlassung zur Begründung eines weltlichen Lehrerstandes gelegt wurde. Die Verfassung dieser Stadtschulen war jedoch eine durchaus zunft- und handwerksmäßige. Der Rector wurde vom Bürgermeister auf ein Jahr mit gegenseitiger vierteljährlicher Aufkündigung angestellt. Die Wahl und Aufnahme der übrigen Lehrer wurde ihm überlassen; diese waren alsdann seine Gesellen und von ihm abhängig. Solche Gesellen oder Untermeister hießen Provisoren oder insofern sie vom Meister gedungen waren, Locati, insoferne sie aber die Buchstaben (stampos) lehrten, Stampuales. Die Bildung dieser Lehrer, die meist aus Franziscanern und Dominicanern, aber auch aus ausgestoßenen Mönchen, aus verdorbenen Studenten, aus abgesetzten Clerikern und aus Abenteurern aller Art bestanden, war im allgemeinen eine niedrige, — wie der Lohn, den sie empfiengen. Weil der Magistrat den Rector nach Ablauf des Vertrages oder auch früher entlassen konnte, auch die Schulgesellen wiederum in demselben Verhältnisse zum Schulmeister standen, so

bildete sich ein wandernder Lehrerstand, der nach Art der Handwerksburschen von Ort zu Ort zog und zuletzt eine öffentliche Landplage wurde. Denn viele dieser herumziehenden Lehrer suchten sich durch schamlose Bettelei fortzubringen, oder sie missbrauchten die Unwissenheit des Landvolkes, um demselben durch allerhand Betrügereien, durch Geisterbeschwörungen, Zauberei, Kurpfuscherei, Reliquienhandel u. dgl. eine Zeche, ein Nachtlager oder ein Reisegeld abzugewinnen, so dass selbst Kirchenversammlungen den Bann über dieses Treiben aussprachen. Den Lehrern schlossen sich alsbald die Schüler an. So finden wir am Ausgange des Mittelalters das berüchtigte Bacchantenthum. Diese fahrenden Schüler hießen nämlich Bacchanten; sie nahmen jüngere, unerfahrene Schüler mit sich, die sie wie ihre Vasallen behandelten: sie waren ihnen mit Leib und Leben verpflichtet, mussten Knappen- und Knechtsdienste leisten und, wenn ein besserer Erwerb fehlte, durch Betteln und Stehlen (dieses Stehlen wurde zum Unterschiede vom gemeinen Diebstahle „schießen" genannt, weshalb die kleinen Reisenden den Namen „ABC-Schützen" erhielten) ihren Oberen den nöthigen Unterhalt verschaffen. Nach dem Zeugnisse Platters, eines Zeitgenossen derselben (geb. 1499), gab es in der Stadt Breslau auf einmal „etliche Tausend Bacchanten und Schützen, die sich alle durch Almosen ernährten". Diese Massen übernachteten zur Sommerszeit sogar auf dem Friedhofe, bedeckt mit Ungeziefer. Wenn es aber regnete, liefen sie in die Schulen und Bierhäuser, wo sie Bier heischten und sich berauschten — „wenn es aber ein Ungewitter gab," erzählt derselbe Platter, „so sungen wir schier die ganze Nacht Responsorien und anders mit dem Subcantore; Summa — da war Nahrungs genug, aber man studierte nicht viel; in der Schule zu St. Elisabeth lasen allwegen zugleich zu derselben Stund in einer Stube 9 Baccalaurei; doch war graeca lingua noch nirgends im Land, desgleichen hatte niemand gedruckte Bücher, allein der Präceptor hatte einen gedruckten Terentium. Nachdem ich über Dräsen nach München gekommen, begab ich mich mit meinem Vetter zu einem Seifensieder, dem ich mehr Seifen sieden half, denn dass ich in die Schule gieng. Nach 5jähriger Wanderschaft aber kam ich in die Heimat Wallis, wo meine Freund mich schier nicht mehr verstehen konnten, weil ich von jeglicher Sprache etwas gelernt hatte." Dies war der Zustand der Schule beim Anbruche der Reformation.

Seit der Reformation. Der hierarchische Geist des Mittelalters zeigte für die Volksschulen kein sonderliches Interesse; sein Bestand ruhte ja nicht auf der Erleuchtung der Köpfe und Erwärmung der Herzen mittelst der reinen Christenlehre, sondern auf dem Princip der Autorität und auf dem Glanze des äußeren Kirchenthums. Er ließ deshalb die allgemeinen Schulen, wo sie waren, verfallen, und kümmerte sich höchstens noch um Latein- und Gelehrtenschulen, in denen die Geistlichkeit eine gewisse Standesbildung erhalten sollte. Anders die Reformation. Diese hatte mit dem Princip der Autorität gebrochen und musste sich das Reich Gottes in den einzelnen Seelen erst aufbauen auf dem Wege der Christenlehre. Dennoch hat auch die Reformation den Begriff der Volksschule nicht sofort erfasst, und nahm zu der Sache des Volksunterrichts eine eigenthümliche Doppelstellung an, die sich in dem Auftreten Luthers (s. d.) sehr scharf ausprägt. Durch das Bestreben, die heilige Schrift im Gegensatze zur katholischen Überlieferung derselben in der „Vulgata" im Original zu lesen, und den Geist derselben mittelst der gelehrten Forschung rein und lebendig zu erfassen, wurde Luther zu den fremden Sprachen hingezogen, deren Studium er über alles erhebt; andererseits wurde er jedoch durch seine reformatorische Sendung angewiesen, seine neue Auffassung der christlichen Heilswahrheiten unter dem Volke zu verbreiten, und daher zu ihm in seiner Muttersprache zu reden. Während also er und seine Mitarbeiter, vor allen Melanchthon, es sich angelegen sein ließen, das gelehrte Schulwesen im Sinne der alten mittelalterlichen Lateinschule zu heben: trat Luther nicht blos durch sein bekanntes Sendschreiben

vom J. 1524 für eine allgemeine Schulbildung ein, sondern er wendete sich in einer Reihe populärer, in deutscher Sprache geschriebenen Schriften an das Volk, um es in dem neuen Glauben zu unterweisen. Dies war um so nothwendiger, als nach eben diesem Glauben jeder einzelne Christenmensch das Recht hat, unmittelbar und ohne Dazwischenkunft eines hierarchisch gegliederten Priesterstandes mit Gott in Verbindung zu treten, sich selbst die heilige Schrift auszulegen und selbst beim Gemeindegottesdienste mit dem Gesangbuche mitzuwirken. Darum sorgte Luther zunächst (1521—1534) für die deutsche Bibelübersetzung, darum ließ er schon im J. 1518 „die deutsche Auslegung des Vater Unsers für die einfältigen Laien, nicht für die Gelehrten" und zwei Jahre später seine „kurze Form, die zehn Gebote, Glauben und Vater unser zu betrachten" erscheinen; darum gab er 1528 seine beiden Katechismen heraus, „damit man die Heiden, so Christen werden wollen, lehret und weiset, was sie glauben, thun, lassen und wissen sollen im Christenthume." Die erste im J. 1525 erschienene „deutsche Fibel" rührt gleichfalls entweder von ihm oder von einem seiner Freunde her, ist also jedenfalls ein Werk der Reformation. Durch diese volksthümlichen Schriften wurde der deutschen Volksschule allmählich die Bahn gebrochen. Dieselbe war anfangs allerdings nichts mehr, als eine an die Katechismuspredigten angeschlossene kirchliche Katechisation (Kinderlehre), welche der Pfarrer zu bestimmter Zeit mit den Kindern, sowie mit anderen Gemeindegliedern, namentlich Dienstboten, in der Kirche vornahm, und die sich auf ein bloßes Vorsprechen, Erläutern und Einüben der Bestandtheile des Katechismus beschränkte; lesen lernten die Kinder noch nicht, geschweige denn schreiben oder rechnen. Diese kirchliche Katechisation wurde anfangs von dem Pfarrer selbst Sonntag nachmittags abgehalten; in der Folge jedoch auch an Wochentagen von dem Gehilfen des Pfarrers, dem Küster, Kirchner, Opfermann, Meßner oder Sigrist vorgenommen. So spricht sich die vom Kurfürsten Johann Georg von Brandenburg im Jahre 1573 erlassene Visitationsordnung dahin aus: „Die Küster auf den Dörfern sollen alle Sonntage nachmittags oder in der Woche einmal mit Rath des Pfarrers den Leuten, sonderlich aber den Kindern und dem jungen Gesinde den kleinen Katechismus Lutheri unverändert vorlesen und beten lehren, auch nach Gelegenheit umherfragen, was sie daraus gelernt, und wo Filialen vorhanden, sollen sie solches wechselsweise einmal in den Hauptpfarren, das andremal in den Filialen also halten, dass die Jugend in allen Dörfern diesfalls nach Nothdurft unterwiesen und ja nicht versäumet werden möge." Und in der pommer'schen Kirchenordnung von 1535 heißt es: „Auf einem jeden Dorfe soll ein Pfarrherr sein, der da habe einen bescheidenen Küster, der ihm helfen könne, den Katechismus lehren in der Kirche oder im Hause, wo es ihm der Pfarrherr verordnet." Daraus geht hervor, dass der Kirchendiener im Namen oder in Vertretung des Pfarrers das Katechetenamt theilweise verwaltete. Als später durch die allmähliche Einführung der Confirmation und durch das infolge des Auseinandergehens der lutherischen und reformierten Confession erhöhte confessionelle Interesse die Nothwendigkeit eintrat, diesem katechetischen Unterrichte eine gewisse Regelung zu geben, sehen wir die erste, allerdings nur nothdürftige Form der deutschen Volksschule — die Küsterschule hervorgehen, obwohl der Name „Schule" bis zum Anfange des 17. Jahrhunderts ausschließlich auf die lateinische Stadtschule angewendet wurde. Erst von der Mitte des 17. Jahrhunderts an pflegte man den Küster, wenn er die Schule hielt, allgemein als Schulmeister zu bezeichnen. „Wo in dieser Periode deutsche Volksschulen vorkamen, erschienen dieselben, eines in den Einrichtungen des Staates und der Kirche gesicherten Bestandes noch entbehrend, wesentlich als Versuche, welche man machte so gut es gehen wollte, und welche im Gange blieben, so lange die Gunst der Verhältnisse ihnen förderlich war." Allerdings wurde die Zahl und Einrichtung der deutschen Schulen in den Städten überall

durch die Ortsobrigkeiten mehr und mehr geregelt; dagegen auf dem Lande konnten nur da Schulen eingerichtet und im Gange erhalten werden, wo sich ein Küster befand, der lesen und schreiben konnte und sich zum Schulhalten bereit erklärte, und wo zugleich die Bauern geneigt waren, dem Küster ihre Kinder zur Schule zu schicken, und seinen Gehalt mit Rücksicht auf die übernommene neue Mühewaltung zu erhöhen." — Ein wichtiges Moment in der Entwickelung der Volksschule sind die Kirchen- und Schulordnungen des 16. Jahrhunderts, welche von einzelnen Fürsten und Landständen, Städten und Synoden ausgiengen, und deren schon oben Erwähnung geschah, so die von Bugenhagen entworfene Hamburger Schul- und Kirchenordnung vom Jahre 1529, welche eine weltliche Schulaufsicht normiert; die württembergische vom Jahre 1559, nach welcher in den Märkten und Flecken, wo Meßnereien waren, „deutsche Schulen" errichtet werden sollten; die sächsische vom Jahre 1580, nach welcher dort, wo keine lateinische Schule bestand, der Küster zugleich Schulmeister sein, und neben Religion und Kirchengesang auch Lesen und Schreiben lehren sollte; die Salzburger Schulordnung vom Jahre 1569, welche die Volksschule für eine sittliche Erziehungsanstalt erklärte, und anordnete, dass jede Stadt, jeder Marktflecken und jede Burg ihre Volksschule haben solle. Doch blieben diese Weisungen zumeist auf dem Papiere stehen, da es an Anstalten für Lehrerbildung, an Dotation der Lehrerstellen, an entsprechenden Schulgebäuden, an Lehrmitteln und Büchern mangelte, und die allgemeine Schulpflichtigkeit noch nicht ausgesprochen war. So blieb die Volksschule des 16. Jahrhunderts eine Nothschule; die Schulmeister waren der Mehrzahl nach unfähige Leute, welche im Leben bereits Schiffbruch gelitten, und den Lehrerberuf nur als Nothanker ansahen; meistens verkommene Handwerker (Schneider, Weber u. dgl.), unfertige Studenten, abgesetzte Geistliche. Ihr Einkommen war ein nothdürftiges, da sie nur auf ein ärmliches Schulgeld und kleine Gaben: Brode, Eier, Garben, sowie auf die Accidentien bei Hochzeiten, Begräbnissen, Tanzmusiken u. s. w. angewiesen waren. Das Schulhaus war oft eine elende Hütte, oft musste der Lehrer von Haus zu Haus wandern und dort, wo er eben lehrte, Kost und Herberge suchen. Von einer Methode kann unter solchen Umständen keine Rede sein. Mit Ausnahme des Valentin Ickelsamer (s. d.) kennt diese Zeitperiode nicht einen einzigen Methodiker, der das Vorgehen beim Unterrichte zum Gegenstande des Nachdenkens gemacht hätte. „Die Schulkinder setzten sich meistens ebenso regellos, wie sie kamen, in der Schulstube zusammen, wo der Schulmeister, der, ohne dass er Anstoß erregte, während des Unterrichts zugleich sein ehrbares Handwerk trieb, die Schüler nacheinander hervortreten und einzeln aufsagen ließ. Die Jämmerlichkeit dieser Schuleinrichtung brachte es mit sich, dass, wer etwas lernen wollte, nothwendig dem Beispiele des nachherigen Goldberger Rectors Trotzendorf folgen musste, — der bei dem Pfarrer lesen und bei dem Küster seines Heimatsortes etwas schreiben lernte, wobei er die innere Rinde von Birken statt des Papiers, statt der Feder ein Schilfrohr und statt der Tinte Kienrußwasser gebrauchte." In der Stadt wurde der Unterricht auch des Sommers ertheilt, auf dem Dorfe jedoch nur des Winters Schule gehalten, weil Schulmeister wie Schüler im Sommer auf dem Felde nützlichere Beschäftigung hatten. Nach der sachsen-coburgischen Kirchenordnung von 1626 sollte täglich wenigstens 4 Stunden Schule sein. Der Schulbesuch war sehr unregelmäßig. Nach dem Vorbilde der Luther-Melanchthonischen Schulordnung wurden die Kinder in drei Haufen getheilt, in solche, „die erst anfahen zu buchstaben", dann in solche, „die anfahen, die Syllaben zusammenzuschlagen," und schließlich in solche, „die anfahen lesen und schreiben." Außer dem Lesen und Schreiben waren auch Katechismus und Kirchengesang, bisweilen auch Rechnen Unterrichtsgegenstände. Die Zucht war überall eine barbarische. „Unaufhaltsames Prügeln, Schimpfen, Drohen, Fluchen, Vorwerfen körperlicher Gebrechen u. dgl. galt als das wirksamste Mittel der Disciplin, der Belehrung und Erziehung, weshalb die Schule

in der Vorstellung des Volkes und vor Allem der Schulkinder durchaus als Zuchtanstalt, in der nur Brutalität und erbarmungslose Härte zuhause war, aufgefasst wurde. Alle Schulordnungen machten es daher — aber vergebens — den Präceptoren und Schulhaltern zur Pflicht, sich der herkömmlichen ganz unmenschlichen Disciplin zu enthalten." — Dasjenige, was das erste Reformationsjahrundert an Keimen einer besseren Gestaltung des Volksschulwesens ansetzte, zerstörte unbarmherzig der dreißigjährige Krieg. „Die Dörfer waren zu tausenden niedergebrannt oder verwüstet, die Küster, welche Schule gehalten hatten, waren gestorben oder verdorben, oder waren den Trommeln der Werber gefolgt; und das Geschlecht, welches die verwüsteten Dörfer und Städte bewohnte, war in Verwilderung und Elend aufgewachsen. Wollte man daher Volksschulen haben, so musſten dieselben völlig neu geschaffen werden." Allein Fürsten und Regierungen hatten in der ersten Zeit vollauf zu thun, um das unsägliche materielle Elend, welches die dreißig Jahre des Greuels und der Verwüstung über die deutschen Lande gebracht hatten, zu beseitigen. Und mitten in der Verwilderung der dreißig Jahre, in den Tagen, wo jede Aussicht auf eine Verbesserung der menschlichen Dinge in die Flut der Barbarei unterzusinken schien, gieng das Gestirn eines Johann Amos Comenius (s. d.) auf, der, auf Ratichs Schultern sich erhebend, zum erstenmale das Evangelium der allgemeinen Volksbildung der Welt verkündigte. Die Saat, die er ausgestreut hatte, gieng nur allmählich auf. Nach und nach begannen einzelne Fürsten und Städte der Schule sich anzunehmen. Die zweite Hälfte des 17. und die erste Hälfte des 18. Jahrhunderts ist die Zeit der allgemeinen Schulordnungen. Diese traten zwar schon in der früheren Periode vielfach auf; allein sie bildeten damals nur einen Theil der betreffenden Kirchenordnungen und bezogen sich mehr auf das lateinische Schulwesen als auf die eigentliche Volksschule, während sie jetzt unmittelbar die Schule als solche zum Gegenstande hatten. Dadurch wird die Emancipation der Schule von der Kirche auf dem Gebiete des evangelischen Schulwesens allmählich vorbereitet, und der allgemeinen Volksschule nach und nach eine bestimmte äußere und innere Verfassung aufgedrückt. Die von den Kirchenreformatoren der früheren Zeit, einem Luther, Melanchton, Bugenhagen u. a. getroffenen Anordnungen werden zwar beibehalten; allein die einzelnen Verhältnisse, die früher dem eigenen Ermessen der Gemeinden, den Eltern und den Lehrern überlassen waren, werden allmählich geordnet und genauer festgestellt, so dass eine gewisse Fortentwickelung der Idee der Volksschule, welche am Beginn dieser Periode der große Reformator J. A. Comenius theoretisch ausgestaltet hatte, auch auf dem Gebiete der Wirklichkeit nicht zu verkennen ist. So werden insbesondere die Schulpflichtigkeit und der Schulzwang, bis dahin unbekannte Dinge, nicht nur im Principe ausgesprochen, sondern auch durch besondere Bestimmungen geregelt, und auch die Regelmäßigkeit des Schulbesuches einer gewissen Controle unterworfen. Selbst die innere Organisation des Unterrichts wird in den einzelnen Schulordnungen durch Lections- und Stundenpläne, Dienstinstructionen für die Lehrer und methodische Vorschriften geregelt. Endlich wird auch die Schulaufsicht, die in Melanchthons Visitationsbüchlein ihren Ursprung fand, nicht nur strenger eingeschärft, sondern auch durch besondere Vorschriften, Visitationsberichte, Schultabellen u. dgl. organisiert. So verordnet ein hannover'sches Consistorialschreiben vom Jahre 1736, dass die Pfarrer jedes Quartal berichten sollen, an welchen Tagen sie die Schulen ihres Sprengels visitiert, und wie sie die Schuljugend im Christenthum, dann im Lesen und Schreiben befunden haben. — Neben der Christenlehre (Katechismus) und dem Kirchengesange wurden die Hauptgegenstände des Volksschulunterrichts: Lesen, Schreiben und Rechnen in den Schulen nach und nach eingebürgert. Dies gieng allerdings nicht ohne Schwierigkeiten vor sich, da die Eltern, namentlich auf dem Lande den Nutzen dieser Gegenstände nicht recht einsehen wollten und viele Mütter z. B. sich weigerten,

ihren Töchtern das für den Schreibunterricht nöthige Papier anzuschaffen, indem sie einen Missbrauch des Schreibens durch Liebesbriefe befürchteten. Nur an einzelnen Orten konnte es durchgesetzt werden, dass Schreiben und Rechnen als allgemein obligate Gegenstände für Knaben und Mädchen angesehen wurden. Meistens mussten die Lehrstunden für Schreiben und Rechnen von jenen, die daran theilnahmen, besonders honoriert werden, wozu allerdings auch die karge Besoldung der Lehrer Anlass gab. — Der erste Fürst, welcher an die Wiederaufrichtung der Volksschule Hand anlegte, war der fromme Herzog Ernst von Gotha. Dieser gab noch während der letzten Kriegsjahre (1642) unter dem Titel „Schul-Methodus" eine Reihe von Anordnungen über das Schulwesen heraus, welche man nicht nur als den ersten Schulcodex, sondern auch als das erste Methodenbuch*) ansehen kann; denn es enthält in seinen 13 Capiteln die wesentlichsten Bestimmungen über Zweck und Organisation der Volksschule, über die allgemeine Schulpflichtigkeit, über die Eintheilung der Classen, über die Lehrziele, über den Lehrplan und die methodische Behandlung der einzelnen Lehrgegenstände, sowie über die Schulzucht. Als Zweck der Schule wird angegeben, dass alle Kinder des Landes, Knaben und Mägdlein, „im Catechismo und dessen Verstande, auserlesenen biblischen Sprüchen, Psalmen und Gebetlein, wie auch im Lesen, Schreiben, Singen, Rechnen, und wo man mehr als einen Präceptorem hat, in Wissenschaft etlicher nützlicher theils natürlicher, theils weltlicher und anderer Dinge, in guter Ordnung nach und nach unterrichtet, und daneben zu christlicher Zucht und guten Sitten angeführt werden mögen." — Jedes Kind soll, sobald es das fünfte Lebensjahr zurückgelegt hat, nach der nächstfolgenden Ernte auf geschehene Abkündigung von der Kanzel zur Schule geschickt, zu einem ununterbrochenen Schulbesuch, sowohl im Sommer als im Winter, angehalten und soll von dem Lehrer nicht eher „losgezählt" werden, bis es fertig deutsch lesen kann, den Katechismus Luthers völlig gefasst hat und im Rechnen und Schreiben, im Choral- und Figuralgesang hinlänglich geübt ist. Der Schulunterricht ist täglich morgens drei Stunden und nachmittags drei Stunden hindurch zu ertheilen. Nur mittwochs und sonnabends nachmittags und in der Ferienzeit fällt der Unterricht aus." „Es soll wie der Präceptor, so auch jedes Schulkind sein eigenes Buch haben, und zwar keine anderen, als die vorgeschriebenen, nämlich das Silben- und deutsche Lese-, wie auch Evangelienbüchlein." — Jede Schule ist in herkömmlicher Weise in drei Classen zu theilen. — Um die Aufmerksamkeit zu erwecken, hat sich der Lehrer mit den Kindern nicht der Reihe nach, sondern bald mit diesem, bald mit jenem zu beschäftigen. Alle 14 Tage, nöthigenfalls auch an jedem Freitag, sind Repetitionen anzustellen. Als Vorschriften zur Übung im Schön- und Rechtschreiben sind Sätze aus dem Katechismus und hernach aus den natürlichen und gemein nützigen Wissenschaften zu gebrauchen. „Wenn ein Zweifel vorfällt, mit welchem Buchstaben ein Wort zu schreiben sei, soll der Präceptor darüber den Pfarrer fragen oder das Lesebüchlein und sonderlich die deutsche Bibel lassen Richter sein." Im Rechnen sind die vier Species, die Regeldetri und womöglich auch die Brüche einzuüben. — Sogar ein Disciplinargesetz für die Schüler und ein präciser Lectionsplan ist dem „Schulmethodus" beigegeben. — Minder erfreulich sah es in anderen Ländern aus, wo man sich zumeist damit begnügte, die Schul- und Kirchenordnungen des vorigen (sechzehnten) Jahrhunderts, welche den Küstern das Schulehalten zur Pflicht machen, zu erneuern. Es zeigte sich, dass der Geist der Reformation, welcher im 16. Jahrhundert so wohl thätig auf das Volksschulwesen gewirkt hatte, nach dem dreißigjährigen Kriege der Herr

---

*) Der Verfasser des „Schulmethodus" ist Rector Reyher, ein Schüler des Comenius, so dass wir in dieser Schulordnung die erste Frucht der Comenianischen Gedanken erblicken können.

schaft einer starren Orthodoxie gewichen war, die das Reich Gottes nicht so sehr in den einzelnen Seelen aufsuchen, als vielmehr in einem äußeren Kirchenthume und in einer strengen Rechtgläubigkeit begründet wissen wollte. Gegen dieses äußerlich dogmatische Kirchenthum erhob sich nun der Geist des Spener-Franke'schen Pietismus (s. d.), welcher das praktische Christenthum und mit ihm auch die christlich-volksthümliche Bildung und Erziehung betonte, und von dem eine Reihe wichtiger Gestaltungen im Schulwesen ausgeht, deren großartigste die noch bestehenden Franke'schen Schöpfungen in Halle sind.

Wichtiger als diese pietistische Richtung, die sich ohnehin sehr bald ausleben mußte, ist das Auftreten von Männern, welche den geistigen Richtungen des Rationalismus, Realismus, Philanthropismus und Humanismus angehörend, an der inneren Entwickelung der Volksschule mit den Waffen des Geistes arbeiteten. Unter diesen Männern, deren Bedeutung an den betreffenden Stellen dieses Werkes ihre Würdigung findet, sind es insbesondere zwei, welche durch einen Zeitraum von anderthalb Jahrhunderten voneinander getrennt, und auf entgegengesetzten Bildungspfaden einhergehend, der heutigen Volksschule ihr eigenthümliches geistiges Gepräge aufgedrückt haben, so daß man sie nicht mit Unrecht als die eigentlichen Begründer derselben anzusehen gewohnt ist — Comenius und Pestalozzi. Wie Hermann Hofmeister treffend nachweist, kann man jenen als den objectiven, diesen als den subjectiven Begründer der Volksschule ansehen. Beide haben die „Naturgemäßheit“ zu ihrem Unterrichtsprincip gemacht, auf welches sie die neue Volksschule stellen; nur ist es bei Comenius die äußere, dem Menschen gegenständliche Natur, bei Pestalozzi dagegen die eigene, innere Menschennatur, welche die Richtschnur für die Gestaltung der Volksschule zu bilden hat. Comenius hat sich mehr um die äußere Organisation der Volksschule verdient gemacht, indem er in seinem systematischen Hauptwerke, der „Didactica magna“ eine feste Gliederung des Volksschulunterrichts nach Personen und Stätten, nach Zeit und Stoff des Unterrichts, kurz eine „genaue, der Natur zu entlehnende Schulordnung“ entwirft; Pestalozzi hat sich dagegen vorzugsweise um die innere Verfassung der Volksschule verdient gemacht, indem er in seinem Hauptwerke: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ den formalen Bildungswert der Hauptgegenstände des Volksschulunterrichts festgestellt, und auf dessen wahre Bedeutung zurückgeführt hat. In der „Anschauung“ als dem eigentlichen Fundament aller Erkenntnis begegnen sich beide; in vielen anderen Beziehungen ergänzen sie sich, indem Comenius mehr das Wissen, Pestalozzi mehr das Können, jener mehr die logische, dieser mehr die psychologische Seite des Unterrichts betont, jener synthetisch, dieser analytisch vorgeht. Auf den Schultern dieser beiden Heroen ruht der Aufbau der heutigen Volksschule, welcher über ihre Entwürfe nirgends hinausgeht, wohl aber in der thatsächlichen Durchführung vielfach hinter denselben zurückbleibt, so daß Spencer mit Recht bemerkt, „die Verwirklichung der Ideen Pestalozzis sei eine Arbeit, die erst zu thun ist“. Denn zu ihrer Durchführung gehören wohlgebildete, wohlbesoldete Lehrer, daher auch Lehrerbildungsanstalten und Lehrerdotationen, gehören eine entsprechende Schulgesetzgebung und Schulverwaltung vor allem aber die Abtragung des historischen Schuttes, welchen das Mittelalter und die nach dem Gesetze der Trägheit in seinen Geleisen sich weiterbewegende Neuzeit an der Stelle, wo die neue Volksschule sich erheben soll, abgelagert hat, also die Beseitigung der geistlichen Schulaufsicht, der abhängigen Stellung des Lehrers u. dgl. In den katholischen Ländern waren diese Hindernisse größer, als in den protestantischen; dort ist die Emancipation der Schule ein Werk des letzten Jahrhunderts, während hier der evangelische Geist den Boden für die neue Volksschule seit vollen drei Jahrhunderten ebnet. Erst in unseren Tagen sehen wir den Staat als

solchen das Volksschulwesen in die Hand nehmen und für eine ordentliche Erziehung in der Volksschule Sorge tragen; bis dahin war die Ausführung dessen, was Comenius und seine Nachfolger bezüglich der äußeren Organisation und inneren Einrichtung der Volksschule vorgezeichnet hatten, der Fürsorge der confessionellen Körperschaften, der Gemeinden und Vereine, sowie der Initiative von Männern überlassen, welche, wie ein Felbiger in Österreich, ein Kindermann in Böhmen, oder wie früher schon ein Rochow im Brandenburgischen für die Vermehrung und Verbesserung der Schulanstalten arbeiteten, so dass ein pädagogischer Schriftsteller, Abt F. G. Resewitz, noch am Ende des 18. Jahrhunderts über den wirklichen Zustand der Volksschulen schreiben konnte: „Verbesserte Schulen für das Landvolk werde ich in meinem Gesichtskreise nur wenige gewahr. Es gibt nur einen Rochow, der sich mit warmem und ausdauerndem Eifer der Aufklärung dieses großen Theils der Menschheit angenommen hat. Ist bisher eine Landschule in guter Verfassung gewesen, so ist es fast immer das Werk eines eifrigen und verständigen Predigers oder eines gutgesinnten Patrons. Aber allgemeine und zweckmäßige Anstalten sind meines Wissens noch in keinem deutschen Lande getroffen worden, das gesammte Landvolk durch Erziehung und Unterricht verständiger, klüger und betriebsamer in seinem Fache zu machen, als es von jeher gewesen ist." Und in einer Schilderung des Schulwesens aus dem Jahre 1804 wird geklagt: „Alles, was sich dem nur einigermaßen aufmerksamen Beobachter in den meisten der jetzt vorhandenen Landschulen darstellt, ist unbeschreiblich elend, widersinnig, verderblich in seinem Einflusse auf die Erziehung der Jugend. Elende, enge, niedrige Schulzimmer; denn nicht selten ist das Haus des Schulmeisters das schlechteste im Dorfe; eine verdorbene, verpestete Luft, der höchste Grad der Unreinlichkeit, der nicht selten dadurch, dass die Schulstube zugleich Wohnzimmer, Werkstätte und Stall für das Federvieh ist, herbeigeführt wird. — Unwissende, ungesittete, unreinliche Schulmeister, welche die Schule als einen nothwendigen Nebenbehelf, die Betreibung ihres Handwerks als die Hauptsache betrachten, und dieses leider nur zu oft thun müssen, wenn sie nicht hungern wollen. — Man versetze sich nur einmal in eine solche Schule. Eine verpestete Luft kommt uns gleich beim Eintritt entgegen; der Schulmeister, der elende, ärmliche, unwissende Mensch, dem Reinlichkeit, wahre Zucht und Ordnung, dem die Gefühle der Menschheit fremd sind, auf dessen Gesicht sich der Widerwille und die Langeweile seines Geschäfts mit unverkennbaren Zügen darstellen, mit der Nadel oder wohl gar mit dem Webstuhle beschäftigt, läßt nun die Kinder buchstabieren, — er läßt sie lesen. Unser Ohr wird beleidigt, unser Innerstes empört sich gegen ein solches Lesen. Vergebens suchen wir in den Augen der Kinder auch nur eine Spur der Freude an diesem Unterrichte, in dem Gesichte des Schulmeisters auch nur einen Zug der Theilnahme an dem Fortschreiten seiner Zöglinge!" — Und selbst aus einem so vorgeschrittenen Lande, wie Böhmen es ist, lautet der Bericht Kindermanns über den Zustand der Volksschule in Kaplitz um d. J. 1770 also: „Die Kinder waren alle, große und kleine, untereinander vermengt. Die einen verlangten, dass man ihnen Brod bräche, die anderen wollten Milchspeise, und noch andere schienen gar nichts zu wollen. Bald lief eines hinaus, bald kam eines herein. Wenn eines die Lection laut aufsagte, schwätzte ein anderes, das dritte lallte oder murmelte des ersten Worte nach. Viele kamen nur alsdann in die Schule, wenn sie anders die Zeit nicht hinzubringen wussten. Der Schulmeister mitten unter ihnen war allein nicht vermögend, dem Übel abzuhelfen. Die Lehrart war ganz mechanisch. Sie gieng nur dahin, den Kopf mit Wörtern anzufüllen, mit denen die Schüler keine Begriffe verbanden; in den Verstand kam davon wenig, und in das Herz noch weniger — gar nichts. Die Religion war ein bloßes Gedächtniswerk, und einige Fragen aus dem Katechismus beantworten, machte das ganze Wesen des Unterrichts in der Religion

aus." „Auch in den besseren Stadtschulen bestand das Lesen in einem geist- und gedankenlosen Vorsagen und Hersagen der Buchstaben; mit dem Schönschreiben wurde erst im dritten oder vierten Jahre des Schulgehens begonnen; für das Rechnen musste diejenigen, die es lernen wollten, ein besonderes Schulgeld, in einigen Gegenden Zifferschulgeld genannt, entrichten." — So finden wir, dass die „Volksschule" im echten Sinn dieses Wortes erst eine Schöpfung des neunzehnten Jahrhunderts ist. (Über die neueste Gestaltung der Volksschule in den einzelnen Ländern sind die betreffenden Artikel nachzuschlagen.)

Literatur: Th. Eisenlohr, Die Idee der Volksschule nach den Schriften Dr. F. Schleiermachers. Stuttgart 1869. — W. Albert und L. Reinicke, Der Staat, die Kirche und die Schule nach ihrem Verhältnis zu einander. Cöthen 1848. — Frd. Jacobi, Entwurf eines deutschen Volksschulgesetzes mit vollständigem Lehr- und Erziehungsplan. Nürnberg 1849. — K. Leonhardt, Die Erhebung der Volksschule zur Staats- oder Nationalanstalt. Eilenburg 1848. — Alb. Richter, Concentration des Unterrichts in der Volksschule. Leipzig 1865. — Paul Möbius, Die Überbürdung der Volksschule. Leipzig 1867. — Alb. Richter, Würdigung der erhöhten Anforderungen an die Volksschule bei den gewerblichen Fortschritten der Neuzeit. — Gust. Fröhlich, Die Schulorganisation nach den Forderungen des Staats- und Kirchenrechts, der Cultur und des Zeitgeistes. Jena 1868. — Vinz. Prausek, Die Verbesserung der Volksschule mit besonderer Berücksichtigung Österreichs. Wien 1868. — Dir. Theod. Heckenhayn, Organisation des Volksschulwesens mit Rücksicht auf gegebene Verhältnisse für Stadt und Land entworfen. Eingeleitet und motiviert von Dr. K. V. Stoy. Heidelberg 1869. — Karl Richter, Die Emancipation der Schule von der Kirche und die Reform des Religionsunterrichts in der Schule. Leipzig 1870. — Dr. C. F. Lauckhard, Magazin des gesammten Unterrichtsstoffes für Volks- und Bürgerschulen. Material, Lehrgang und die bewährtesten Methoden. Unter Mitwirkung tüchtiger Fachmänner herausg. 2 Bde. Darmstadt 1871. — Ed. Bock, Der Volksschulunterricht. Methodische Anweisung zur Einrichtung, Ertheilung und Leitung des Unterrichts in der Volksschule auf Grundlage der amtl. Bestimmung für den preuß. Staat. Mit Holzschnitten. 2. Theil. Breslau 1875. — Derselbe, Wegweiser für Volksschullehrer. 1. Theil. Methodische Anleitung zur Ertheilung des Volksschulunterrichts. 5. Bearbtg. Breslau 1871. — 2. Theil. Methodische Anleitung zur Einrichtung des Volksschulunterrichts oder Lehrpläne, Stoffverzeichnis und Stundenpläne für ein-, zwei- und dreiclassige Volksschulen. 5. Bearbeitung. — R. K. Bormann, Pädagogik für Volksschullehrer. 2. Aufl. Berlin 1875. — Derselbe, Schulkunde für evangelische Volksschullehrer auf Grund der preußischen Regulative vom 1., 2. und 3. October 1854 über die Einrichtung der evang. Seminar-, Präparanden- und Elementarschul-Unterrichtsanstalten bearbeitet. Berlin 1872. I. Theil. 17. Aufl. II. Thl. 9. Aufl. III. Thl. 3. Aufl. IV. Thl. — Aus der Schule. 40 pädagogische Sendschreiben. 2. Aufl. 1873. — J. Alleker, Die Volksschule. 2. Aufl. Freiburg 1876. — O. Kaemmel, Geschichte des deutschen Schulwesens. 1882.

Volksschulgarten. Darunter versteht man nicht etwa jenes Gärtchen, welches an Landschulen dem Lehrer zur Benützung angewiesen wird, auch nicht ein einfaches Versuchsfeld zur Stütze des landwirtschaftlichen Unterrichts, sondern jenen orts- und zeitgemäßen Schulgarten, welcher dem gesammten Erziehungs- und Unterrichtszwecke der Volksschule als passendes Mittel zu dienen hat. Ein gewisser Instinct hat schon frühe zur Begründung von Schulgärten geführt. In Oldenburg finden wir schon am Ende des vorigen Jahrhunderts die Anlage von Schulgärten im Verordnungswege empfohlen, und namhafte Pädagogen wie Fröbel und Jean Paul Richter (Levanaschulen) sind für die Einführung und Verbreitung derselben eingetreten. Diese scheiterte jedoch vielfach an der Unklarheit der Idee, indem man nicht recht wusste, was man mit den Schulgärten eigentlich anfangen solle, obwohl man ihre nahe Beziehung zum naturwissenschaftlichen und landwirtschaftlichen Unterrichte, zum Turnen und zur Schulgesundheitspflege ahnte. Director Erasmus Schwab in Wien hat sich in seiner beifällig aufgenommenen Schrift: „Der Schulgarten" (Wien und Olmütz 1870) um die Klarstellung des Zweckes, dem der Volksschulgarten eigentlich zu dienen hat, ein besonderes Verdienst erworben. Er findet den Zweck des Schulgartens in der Aufgabe, die Verwertung des in den Naturwissenschaften und speciell in der Naturgeschichte ent-

haltenen, unterrichtenden und erziehenden Elements zu Zwecken der allgemeinen Volkserziehung dadurch zu ermöglichen, daſs der Schulgarten durch die Einführung der Kinder in das Wissenswürdigste der heimischen Natur, die sinnige Freude an der Natur, den

Ordnungs- und Schönheitssinn, wie die Arbeitslust wecke, und veredelnd auf die Sitte, heilsam auf den Wohlstand des Volkes einwirke. Die ortsgemäſse Einrichtung des Schulgartens aber soll durch die sorgfältige Unterscheidung dessen, was für die Stadt und was für die Landschulen an Bildungsmaterial in den Garten gehört, was zu sonstigen wichtigen Zwecken in die eine Art des Gartens besonders paſst, und was von ihr auszuschlieſsen

ist, sich ergeben. Mit Rücksicht auf die zum Theil verschiedenen concreten Ziele lassen sich demnach drei Arten des Schulgartens unterscheiden: 1. Der Landschulgarten. Da in diesem der Boden möglichst für landwirtschaftliche Zwecke ausgenützt werden soll, so hat er am besten die Gestalt eines einfachen, in geraden Linien gehaltenen Hausgartens. Er enthält drei Hauptbestandtheile: das „landwirtschaftliche Versuchsfeld," ein Gemüsegärtchen und einen Obstgarten mit einer Baumschule. An denselben schließt sich der Sommerturnplatz an. Ein Brunnen mit einem Wasserbecken soll nicht fehlen. 2. Der Schulgarten der größeren Stadt. Dieser gleicht mit seinen breiten, schön geschwungenen Wegen einem modernen Ziergarten und hat vorzüglich dem Anschauungs-Unterrichte bezüglich der wichtigeren ökonomischen und Handelspflanzen, dann der wichtigen einheimischen Obst- und Waldbäume und Waldsträucher zu dienen. 3. Der Schulgarten der kleinen Stadt, welcher die Einrichtung der beiden erstgenannten Schulgärten in sich vereinigt, indem er ebenso sehr landwirtschaftlichen als rein pädagogischen Zwecken dient. In allen drei Arten von Schulgärten sind die Kinder praktisch zu beschäftigen, damit der Thätigkeitstrieb befriedigt, und die Arbeit (s. d.) als wichtiges pädagogisches Mittel dem Erziehungszwecke dienstbar gemacht werde. Ein Schulgarten soll folgende wesentliche Stücke enthalten: 1. ein Schülerfeld (auf dem jeder Schüler der obersten Altersstufen sein eigenes Beet zugewiesen bekommt), 2. eine Baumschule, 3. ein Getreidefeld, 4. ein Gemüsefeld, 5. ein Blumenfeld, 6. ein Mistbeet, 7. einen Komposthaufen. In der Stadt kommt noch dazu ein Strauch- und Baumfeld, auf dem Lande ein Bienenstand, allenfalls je nach den localen Verhältnissen eine Veranda für Seidenzucht. Die Anlage des Schulgartens in Verbindung mit dem Schulhause, der Turnhalle und den Wirtschaftsgebäuden ist aus dem nebenstehenden Situationsplane des auf der Wiener Weltausstellung exponiert gewesenen Landschulhauses ersichtlich.

Literatur: Dr. J. G. Georgens, Der Volksschulgarten und das Volksschulhaus, mit 3 Plänen. Berlin 1873. — Erasmus Schwab, Der Schulgarten. Ein Beitrag zur Lösung der Aufgabe unserer öffentl. Erziehg. 4. Aufl. mit 4 Plänen. Wien 1876. — Derselbe, Anleitung zur Ausführung von Schulgärten. Mit 1 Plan. Wien 1878. — Derselbe, Die österr. Musterschule für Landgemeinden auf dem Weltausstellungsplatze.

Vollkommenheit, eine der fünf „praktischen (ethischen) Ideen," in denen Herbart den positiven Inhalt der Sittlichkeit aufgezeigt hat. Das Gesammtwollen einer Persönlichkeit unterliegt nämlich, abgesehen von anderen Beziehungen und ohne Rücksicht auf seinen Inhalt, einer Beurtheilung nach Größenbegriffen wobei es auf drei Momente ankommt, nämlich: 1. auf die Stärke des einzelnen Wollens; 2. auf die Fülle und Vielseitigkeit desselben; 3. auf die Übereinstimmung des gesammten Wollens zur Erzielung einer bedeutenden Gesammtwirkung. Denn wenn die einzelnen Wollen nach entgegengesetzten Richtungen auseinander giengen, so würde bei aller Stärke und Vielseitigkeit derselben die Gesammtwirkung nur eine geringe bleiben. Diese Verhältnisse sind keineswegs sittlich gleichgiltig. Wir loben den Fleiß eines Schülers in einem Gegenstande als Ausdruck eines starken, angestrengten Wollens; wir loben ihn noch mehr, wenn er sich auf alle Schulgegenstände, und neben denselben auf einzelne freie Fächer ausdehnt, weil hier zu der Stärke die Vielseitigkeit hinzutritt; allein unser Lob nimmt ab, wenn sich derselbe Schüler in die mannigfaltigsten Studienrichtungen und Beschäftigungen hineinstürzt, wenn er also neben der Musik noch Stenographie, Sprachen, Malerei, Schachspiel u. dgl. betreibt, weil hier das Gesammtergebnis wegen des Gegensatzes dieser Richtungen ein unbedeutendes bleiben und der Schüler es in keinem Fache zu etwas bringen wird. Es ist eine unbestrittene Thatsache, dass das starke, energische, vielseitige, in sich selbst übereinstimmende Wollen neben dem schwachen, matten, einseitigen und widerspruchsvollen unbedingt vorgezogen wird. Beweis

dessen ist der Beifall, den wir allen kühnen Thaten, allen großen Unternehmungen (Nordpolfahrten) und allen bedeutenden Charakteren zollen, sowie die sittliche Verachtung, welche alles Schwache, Unentschiedene und Halbe in Gesinnungen und Thaten trifft. Dieses Vorziehen stellt sich so sicher ein, dass wir es selbst unwillkürlich dort üben, wo das Wollen vom Standpunkte anderer Ideen als ein verwerfliches erscheint, seine Verwerflichkeit also mit der Größe und Vollkommenheit desselben zunimmt. Der Räuber, der sich eines Schatzes bemächtigt, ist verwerflicher, als der Dieb, der einige Kreuzer stiehlt, obwohl uns jener vom Standpunkte der Vollkommenheit mehr imponiert als dieser. Stärke, Vielseitigkeit und Zusammenstimmung des Wollens bezeichnen wir kurz als Vollkommenheit desselben. Wir fällen somit vom Standpunkte dieser Idee das Urtheil: Das vollkommenere Wollen gefällt unbedingt neben dem minder vollkommenen. Die Erziehung zur Vollkommenheit stellt sich als Cultur (s. d.) dar. Sie sucht die vorhandenen Kräfte zu wecken und zur größtmöglichen Entfaltung ihrer Wirkungen zu bringen. Arbeitsamkeit, Fleiß, Ausdauer, Muth, Charakterfestigkeit sind die Tugenden, die wir als Ausdruck der Vollkommenheit bewundern. Allein hier zeigt sich eine eigenthümliche Schwierigkeit, welche darin besteht, dass sich die Vielseitigkeit des Wollens mit der Einheit der Persönlichkeit nicht so leicht in Einklang bringen lässt, indem die Stärke einseitig, die Vielseitigkeit schwach ist. Dieses Missverhältnis dauert solange fort, als wir den Menschen als einzelnen betrachten, es hört aber sofort auf, wenn wir ihn als geselliges Wesen ins Auge fassen. Denn in der Gesellschaft können die vielen von der Idee der Vollkommenheit geforderten Willensrichtungen an ebensoviele psychische Persönlichkeiten vertheilt werden, um in dem Bewusstsein jeder einzelnen den höchsten Grad einseitiger Perfection zu finden. Jede einzelne dieser Persönlichkeiten missfällt, so lange sie für sich allein steht. Allein dieses Missfallen schwindet sofort, wenn die Einseitigkeit des einen durch die Einseitigkeiten anderer eine Ergänzung und harmonische Auflösung findet. Zu diesem Behufe muss aber der einzelne zu diesen „anderen" in ein Verhältnis treten, welches darin besteht, dass er sich ihre Einseitigkeiten, welche hier als ebensoviele Vorzüglichkeiten erscheinen, aneignet, d. h. dass er, aus seiner Isolierung heraustretend, mit ihnen eine Gesellschaft eingeht. In der Gesellschaft weist jedes Individuum auf die übrigen hin, indem es durch das gesellschaftliche Bewusstsein an dem Gedankenkreise jedes anderen, daher auch an seiner Vollkommenheit Antheil nimmt. Die Isoliertheit hört auf, wenn der einzelne sich mit den anderen durch Theilnahme an dem gesellschaftlichen Bewusstsein in Beziehung setzt. Er ist selbst als einzelner nicht mehr unvollkommen, indem er sich entweder thatsächlich oder nur im Geiste in den Besitz jener Vollkommenheiten setzt, welche durch die einseitige Bildung der vielen einzelnen in der Gesellschaft in Umlauf gesetzt werden. Mit Recht verlangt daher Herbart vom Standpunkte der gesellschaftlichen Idee der Vollkommenheit, die er das Cultursystem nennt, dass „jedes Glied des Cultursystems außer einer eigenthümlichen Hervorragung noch eine vielfache Empfänglichkeit besitze, vermöge welcher es sich jede fremde Vorzüglichkeit, einzeln genommen, wenn schon nicht die Gesammtheit aller, würde aneignen können." In der ökonomischen Welt haben diese Verhältnisse zu der heutzutage weitgediehenen Theilung der Arbeit geführt, die den einzelnen nicht selten bis zum Maschinenrad erniedrigt, und die einen Schiller zu den nachstehenden bitteren Bemerkungen über die Organisation der Gesellschaft geführt hat: „Auseinander gerissen wurden jetzt der Staat und die Kirche, die Gesetze und die Sitten; der Genuss wurde von der Arbeit, das Mittel vom Zweck, die Anstrengung von der Belohnung geschieden. Ewig nur an ein einzelnes kleines Bruchstück des Ganzen gefesselt, bildet sich der Mensch selbst nur als Bruchstück aus; ewig nur das eintönige

Geräusch des Rades, das es umtreibt, im Ohre, entwickelt er nie die Harmonie seines Wesens, und anstatt die Menschheit in seiner Natur auszuprägen, wird er bloß zu einem Abdrucke seines Geschäfts, seiner Wissenschaft. Aber selbst der karge fragmentarische Antheil, der die einzelnen Glieder noch an das Ganze knüpft, wird ihnen mit scrupulöser Strenge durch ein Formular vorgeschrieben, in welchem man ihre freie Einsicht gebunden hält. Der todte Buchstabe vertritt den lebendigen Verstand und ein geübtes Gedächtnis leitet sicherer als Genie und Empfindung." (Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen.) Um dieser Einseitigkeit vorzubeugen, soll die Erziehung die Nothwendigkeit der allgemein menschlichen, insbesondere der ästhetischen Bildung betonen und festhalten, damit der selbständig gewordene Zögling in seinem vielleicht gar minutiösen besonderen Lebensberufe nicht völlig aufgehe, sondern sich in seinen Mußestunden an reinmenschliche Angelegenheiten hingebe.

Vorlesen, lautes Lesen, ästhetisches Lesen. Bei dem Leseunterrichte lassen sich drei Stufen unschwer unterscheiden: 1. das elementare, lautrichtige Lesen; 2. das fertige, sinnrichtige Lesen und 3. das ästhetische oder ausdrucksvolle Lesen. Das Lesen auf der ersten und zweiten Stufe kann auch ein stilles sein, auf der dritten ist es jedenfalls ein lautes Lesen oder ein Vorlesen; denn ein Lesestück gelangt zum vollen Ausdrucke erst dann, wenn es vorgelesen wird. Dies ist so gewiss, dass man ein Lesestück, welches seine volle Wirkung auf uns ausüben soll, oder welches wir uns dauernd aneignen sollen, laut lesen muss, wenn man auch nicht den Zweck der Mittheilung an andere hiermit verbindet. Ein Gedicht, welches man im stillen für sich liest, bietet kaum den halben Genuss. Erst die Vermittelung seines ästhetischen Gehalts durch einen hierzu befähigten Vorleser, eventuell durch eigenes lautes Lesen vermag uns seinen Zauber vollständig zu erschließen. Diese Vermittelung, ähnlich jener der Darstellung der dramatischen Handlung durch den Schauspieler, ist aber eine Kunst, die in ihrer höchsten Vollendung ebenso selten ist, wie die dichterische Production selbst. Denn eine Dichtung ästhetisch vorlesen, heißt sie dem Dichter nachdichten und ihren geistigen Gehalt durch das gesprochene Wort erst zur wahren plastischen Gestaltung bringen. Die echten in sich geschlossenen Kunstleistungen sind nämlich alle individuell; sie kommen nur in je einem Exemplare vor, welchem die Persönlichkeit des Dichters durch den Act der Kunstschöpfung im Augenblicke der Weihe Gehalt und Form eingeflößt hatte; so das Gemälde, so das Bauwerk und alle Gestaltungen der bildenden Kunst. Wo sich jedoch der productive Künstler der Schablone bedient — und Worte sind ja auch Schablonen für die mündliche Darstellung — dort appelliert derselbe eigentlich an einen zweiten, den darstellenden oder ausübenden Künstler, welcher den in der Schablone gefangen gehaltenen Geist befreien und zum wahren künstlerischen Genusse offenbaren soll. Die Partitur wartet auf den Sänger, das Modell auf den Erzgießer, das Textbuch auf den Schauspieler, das gehaltvolle Lesestück auf den Vorleser. Darum definiert Niemeyer das Lesen sehr richtig als „die Verwandlung des Sichtbaren in das Hörbare." Die Fertigkeit dieser Verwandlung ist eben an jene drei oben angeführten Stufen gebunden. Erstens handelt es sich darum, die Bedeutung der conventionellen Schriftzeichen, der Buchstaben, kennen zu lernen, um Wortbilder in Schallbilder verwandeln zu können; dies ist das mechanische Lesen. Weiter kommt es darauf an, durch gehörige fließende Verbindung der einzelnen Schallbilder die organischen Einheiten des Lesestücks, die Sätze und Satztheile zur Darstellung zu bringen, wobei vorzugsweise auf die Beobachtung der Unterscheidungszeichen Gewicht gelegt werden muss; dies ist das fertige sinnrichtige Lesen, wie es uns bei der Mehrzahl der Lesekundigen begegnet. Leseleistungen, welche der dritten, der ästhetischen Stufe angehören, bleiben verhältnismäßig selten. Leider

müssen wir gestehen, dass auch die Schule beim Leseunterrichte sich nur auf die beiden ersten Stufen des Lesens beschränkt und alles gethan zu haben glaubt, wenn sie ihre Schüler bis zu einer erklecklichen Fertigkeit des mechanischen Lesens, oder bis zu einer irgend plausiblen Darstellung des im Lesestücke enthaltenen Gedankeninhalts bringt. Erst die neuere Pädagogik hat auch die dritte Stufe, nämlich das ästhetische Lesen in ihr Bereich gezogen, und es sind namhafte Pädagogen, wie Diesterweg u. a. für dasselbe in die Schranken getreten, keiner jedoch mit einer solchen Entschiedenheit, wie der französische Akademiker Ernest Legouvé, welcher die Kunst des ästhetisch richtigen Lesens ungemein hoch anschlägt und dieselbe für die Volksschule reclamiert. Der außerordentliche Nutzen des correcten, logisch und ästhetisch richtigen lauten Lesens besteht darin, dass der laut vorgelesene Lesestoff auf den lernenden Schüler einen viel mächtigeren Eindruck macht und sich seinem Gedächtnisse dauerhafter einprägt, als wenn er nur still oder mechanisch gelesen worden wäre. *) Die Auffassung wird außerordentlich erleichtert, wenn der Gedankenbau eines Memorierstückes durch lautes correctes Lesen durchsichtig geworden ist.

Die Lesekunst muss wie jede andere Kunst gelernt und geübt werden, und zwar nicht allein nach ihren beiden unteren, sondern auch nach ihrer obersten Stufe. In ihrer höchsten Vollendung, wo sie an die Grenzen freier Kunst streift, kann die Lesekunst allerdings nicht Gegenstand des Schulunterrichts werden. Das ästhetische Lesen, bemerkt Diesterweg, „ist nicht jedes Schülers, nicht einmal jedes Lehrers Sache. Denn es setzt Bedingungen voraus, welche man nicht überall als vorhanden annehmen kann. Jeder gut organisierte Mensch kann fertig und logisch richtig, aber nicht jeder kann ästhetisch schön lesen lernen. Manchem ist dazu die Biegsamkeit und der Wohllaut der Stimme, manchem der feinere geistige Sinn versagt. Um nämlich alle Feinheiten, welche in einem Lesestücke theils offen zutage liegen, theils versteckt enthalten sind, in sich aufzunehmen, und sie nach der Aufnahme in die lebendige Rede zu fassen, damit die Hörenden davon berührt werden: dazu gehören eigenthümliche Anlagen und ein Grad der Ausbildung des Geistes und des Gemüthslebens, welchen man nicht gerade sehr häufig vorfindet. Auch wäre die Forderung, dass man in jeder Stunde des bewegten Schullebens zu solcher Auffassung und Darstellung fähig sein sollte, offenbar eine ungerechte. Es sind Stunden geistiger Weihe, ruhiger, besonnener Sammlung des Gemüths, aber darum auch für den Darstellenden, wie für den Hörenden, Augenblicke geistiger Erquickung. Man muss zwischen den Zeilen zu lesen verstehen, um die Tiefe mancher Lesestücke zu erschöpfen . . ." Es verhält sich hier mit dem Schön-Lesen ebenso wie mit dem Zeichnen, der Musik, dem Gesange, welche in ihrer Vollendung freie Künste sind, dessenungeachtet aber nach ihrer technischen Seite in den Schulen gelehrt und gelernt, und, was das Wichtigste ist, geübt werden.

Das Vorlesen oder das ästhetische Lesen soll, ohne gegen die Gesetze der Schönheit zu verstoßen, ein Lesestück nach Inhalt und Form durch das gesprochene Wort derart zum Ausdrucke bringen, dass der Geist des Schriftstellers, welcher in diesem Lesestücke niedergelegt ist, auf eine freie, klare und leicht fassliche Weise offenbar wird. Die beste Schule hierfür ist die Nachahmung musterhafter Vorleser, und der Lehrer wird am meisten wirken, wenn er seinen Schülern solche Muster eines schönen Vortrages durch eigenes Vorlesen zu bieten vermag. Doch gibt es hierfür bestimmte

*) Legouvé trägt sich in dieser Beziehung zu einer eigenthümlichen Wette an. Er behauptet, dass er ein beliebiges vorgelegtes Lesestück seinem Gedächtnisse früher einprägen würde, als irgend ein junger Studierender, obwohl er bei seinen Jahren nach dem bekannten physiologischen Gesetze nur ein Gedächtnis von abgeschwächter Leistungsfähigkeit besitze. Warum? weil er sich das Lesestück regelrecht nach den Unterscheidungszeichen laut vorliest und dadurch den Satzbau sich leicht einprägt.

Regeln, deren er sich bei seinem eigenen Vorlesen bewusst sein, und auf welche er auch gelegentlich seine Schüler aufmerksam machen soll. Diese Regeln selbst sind doppelter Art; sie beziehen sich entweder auf das materielle Organ, welches das Vorlesen zustande bringt, nämlich die Stimme, oder auf den geistigen Gehalt dessen, was durch das Vorlesen zu Gehör gebracht werden soll — jenes ist die technische, dieses die geistige Seite des Vorlesens.

Das Stimmorgan ist ein Instrument, welches wir fortwährend handhaben, und welches bis zu einem gewissen Grade unter unserer Herrschaft steht. Nicht ganz; denn man „bekommt" eine gute Stimme wie für den Gesang, so auch für den Vortrag, und man „verliert" sie. Allein man kann seine Stimme, wenn sie schwach ist, stark machen, man kann ihr Nachdruck, Geschmeidigkeit, Umfang, Anmuth geben, ja man kann sogar eine stotternde Zunge der Herrschaft des Wollens unterwerfen. Bei der Handhabung des Stimmorgans kommt es zunächst an auf die Versorgung desselben mit der bewegenden Kraft des ausgeathmeten Luftstromes, also auf die Ökonomie des Athmens. Hierüber sehe man den Artikel: Athmen und Athmungsprocess. Da bei dem Schalle ein dreifaches, nämlich Tonhöhe, Tonstärke und Rhythmus der einzelnen Töne in Betracht kommt, so hat man auch beim Lesen eine dreifache musikalische Bestimmung des Stimmorgans zu unterscheiden, nämlich Melodik, Dynamik, Rhythmik. Die Melodik bezieht sich auf die Übergänge aus einer Tonlage in die andere, auf das Heben und Senken der Stimme, was man die Modulation nennt. Man unterscheidet den Unterton, den Mittelton und den Oberton. Regel ist es, dass man die Stimme beim Lesen in der Mittellage hält, und dass man sie gegen das Ende des Satzes, dort, wo in der Schrift ein Punkt steht, gegen den Unterton, senkt, beim Ausrufe und der Frage gegen den Oberton hebt. Zur Dynamik des Lesens gehört die Accentlegung, d. h. die besondere Betonung jener Worte und Satztheile, die in der Schrift unterstrichen sind, oder doch unterstrichen sein könnten, die man also vor den anderen hervorheben will. Sie wird unterstützt durch die Modulation, indem man die zu betonenden Stellen nicht blos kräftiger, sondern auch in einer etwas höheren Tonlage ausspricht. Durch die eigenthümlichen Grade der Modulation und der Accentuierung wird gleichsam Licht und Schatten über die einzelnen Theile des Satzganzen in eigenthümlicher Weise vertheilt. Die Rhythmik des Lesens dient dazu, nicht nur die einzelnen Silben (man vergleiche er-blassen und Erb-lasser) und Worte, sondern auch die einzelnen Glieder des Satzganzen nach der Vorschrift der Interpunction, d. h. nach Angabe der Satz- oder Unterscheidungszeichen von einander hörbar zu unterscheiden. Hierher gehören also die größeren und kleineren Pausen zwischen Sätzen und Satztheilen. Neben den musikalischen Beziehungen des Stimmorgans kommen die grammatikalischen in Betracht. Hierher gehört vor allem die richtige Aussprache der Selbstlaute und die scharfe Articulation der Mitlaute. Hier gilt es, die Articulationsmuskeln in seine volle Gewalt zu bekommen, und sich frei von jenen eigenthümlichen Sprachfehlern zu halten, zu denen beispielsweise das „Schnarren" oder „Ratschen" (schlechte Aussprache des R) oder das „Zischeln" (schlechte Aussprache des S und T) gehören, und als deren bedeutendste Erscheinung das „Stottern" anzusehen ist, welches in einer Unfolgsamkeit der Articulationsmuskeln gegen den Willen besteht, und welches sich ebenfalls vorzugsweise an bestimmte Laute stößt.

Dies die technische Seite des Vorlesens. Zur eigentlichen Kunst wird jedoch das Vorlesen erst durch die geistige Erfassung des Lesestückes nach Inhalt und Form — durch das Nachdenken und Nachfühlen desselben, welches durch die eben geschilderten technischen Mittel des Stimmorgans seinen hörbaren, und durch die begleitenden physiognomischen und mimischen Bewegungen auch sichtbaren Ausdruck erhält. So wird die

Dynamik des Stimmorgans durch die logischen Verhältnisse des Lesestücks, d. h. durch die Gedanken bestimmt, die man vorzugsweise hervorheben will. Die wichtigsten Unterschiede bei dem Accent entstehen dadurch, dass entweder die Aufmerksamkeit nur auf das Verhältnis der Theile eines einzigen Satzes, oder auf die Verbundenheit der Sätze zu einem größeren Ganzen zu richten ist. Durch das erste entsteht die grammatische, durch das zweite die rhetorische Betonung. Wenn das dynamische Element vorzugsweise eine Sache des Verstandes und der Einsicht ist, so tritt das melodische mehr als ein Product des Gefühls auf. Das rhythmische Element entsteht je nach der Verschiedenheit des Inhalts, der dargestellten Gedanken, Gefühle, Affecte, Willensbestrebungen u. s. w. durch eine größere oder geringere Geschwindigkeit der Bewegung mit angemessenen Ruhepunkten zur größeren Verständlichkeit der Rede. Die Art und Weise, wie sich die geistige Auffassung eines Lesestückes in die Technik des Vorlesens umsetzt, um hörbar und sichtbar nach außen zu treten, entzieht sich dem Unterrichte, weil sie sich überhaupt dem Bewusstsein des Vorlesenden entzieht, und auch entziehen soll. Wo Absichtlichkeit das Stimmorgan lenkt, kann wohl eine peinliche Correctheit des Vorlesens erzielt werden, die jedoch von der freien, unbewussten Wiedergabe des Vorgelesenen wesentlich verschieden ist; es können aber auch durch das Dazwischentreten des klaren Bewusstseins Störungen des Lesevortrags entstehen, die sich einerseits als Befangenheit, andererseits als hässliche Affectation und Manieriertheit kundgeben. Wir sehen beiderlei Fehler bei Anfängern in der Vorlesekunst auftreten, welche zum mindesten in einer aparten Tonlage mit einer bald pathetischen, bald sentimentalen Stimme ihr Lesestück vorlesen zu sollen glauben, während der Meister des Vortrags eben in der Überwindung aller dieser Schwierigkeiten, d. h. in der natürlichen Ausdrucksweise seine höchsten Erfolge erzielt. Nur eines vermag der Unterricht in dieser Richtung zu thun, nämlich das Lesestück zu interpretieren, d. h. dasselbe nicht allein dem intellectuellen Verständnisse, sondern auch der gemüthlichen Aneignung des Schülers zuzuführen; denn soviel steht fest, dass man nur dasjenige gut vorlesen kann, was man richtig verstanden und tief erfasst hat,*) und dass der Erfolg des Vorlesens bei einer gewissen Beschaffenheit und technischen Ausbildung der Stimmmittel ein um so größerer sein wird, je tiefer die geistige und gemüthliche Erfassung des Lesestückes ist. Dieser Zusammenhang zwischen der geistigen Erfassung eines Werkes und dem Erfolge des Vorlesens desselben ist so groß, dass Legouvé das Vorlesen eines Werkes als ein Mittel zur Kritik desselben erklärt. Das laute Lesen ist eine Macht, welche uns das Lesestück zergliedern hilft; eine Macht, die der stillen Lectüre keineswegs innewohnt. Denn vorlesen heißt die Gedanken des Lesestücks, die Schönheiten seiner Form wiedergeben; um aber dies zu können, muss man sie früher gehörig erfasst haben. Hieraus folgt nun zweierlei: 1. dass der tüchtige Vorleser auch ein tüchtiger Kritiker ist, und 2. dass ein Werk, welches sich nicht vorlesen läßt (es gibt deren genug), auch kein echtes Kunstwerk ist. Zum Schlusse fügen wir auch noch eine Bemerkung hinzu, welche uns für die Schule von einiger Wichtigkeit zu sein scheint: das Vorlesen eines Lesestücks von Seite des Schülers ist das beste und einfachste Prüfungsmittel, ob und bis zu welchem Grade er sich dasselbe geistig angeeignet hat. Man erlasse ihm die Interpretation, wenn er das Lesestück mit vollendetem Ausdrucke vorzulesen im Stande ist.

Mit Rücksicht auf die hohe Bedeutung des Leseunterrichts bemerkt Diesterweg: „Das Lesen in den Schulen ist eine Thätigkeit, welche die ganze Kraft des Schülers in

*) Darum ist auch die Zumuthung, ein unbekanntes Lesestück sofort ausdrucksvoll vorzulesen, d. h. lesend vorzutragen, eine ungerechte. Denn nicht selten wird die Bedeutung der im ersten Theile eines Satzgefüges vorkommenden Worte erst dann klar, wenn der Satz zu Ende gelesen ist.

Anspruch nehmen soll, und bei der rechten Thätigkeit von Seite des Lehrers wirklich in Anspruch nimmt. Für die ganze Haltung, ja für den Charakter der Schüler ist dieses von ganz besonderer Wichtigkeit. Der Lesestunden sind viele. Herrscht Schlaffheit in denselben, so verbreitet sich diese Geistespest leicht über den ganzen Unterricht; dagegen kräftigt und stählt die disciplinarische und doctrinelle Kraft in den Lesestunden den ganzen Schüler."

Literatur: Ernest Legouvé: L'art de la lecture: 11. edit. und Petit traité de lecture à haute voix à l'usage des écoles primaires. — Diesterweg, Schullesebuch in fachgemäßer Darstellung. — Derselbe, Anleitung zum Gebrauche des Schullesebuchs für Lehrer. — A. Weingart, Teutsches Lesebuch mit besonderer Rücksicht auf wohllautendes und tonrichtiges Lesen. — Brückner, Lese- und Sprachschule.

Vorstellung. Das Seelenleben des Menschen ist ein Entwickelungsprocess, welcher durch die Wechselwirkung zahlloser Elemente zustande kommt. Diese Elemente sind die Vorstellungen. Was die Buchstaben in der Schrift, was die Grundstoffe in der Chemie, was die Zellen in der Physiologie sind: das sind die Vorstellungen im Seelenleben. Es gibt keine angeborenen Vorstellungen, wie Locke (s. d.) uns gelehrt hat. Angeboren ist der Seele nur die Fähigkeit, unter gewissen Umständen in den reichen und vielfach abgestuften Entwickelungsprocess des Seelenlebens einzutreten. Die Seele ist ursprünglich ein weißes Blatt, eine tabula rasa ohne angeborene Vermögen und Kräfte. Sie besitzt keine andere Fähigkeit als jene, mit der Außenwelt in Wechselwirkung zu treten. Aus dieser Wechselwirkung, welche an die Vermittelung des Nervensystems geknüpft ist, gehen die ursprünglichen Seelenzustände hervor. Es sind dies die sinnlichen Empfindungen, Farbe und Ton, Geruch und Geschmack, Wohlbefinden und Schmerz. Sie sind die Bausteine des Seelenlebens, aus denen sich alle höheren Seelengebilde aufbauen.

Nicht alle Vorstellungen sind jedoch ursprüngliche, die meisten derselben sind abgeleitete Seelenzustände, d. h. Producte einer mitunter ziemlich complicierten Wechselwirkung ursprünglicher Vorstellungen. Denn wenn zur Production einer Vorstellung der sinnliche Eindruck unerläſslich ist, so ist er es nicht zum Fortbestehen und Wiederauftauchen der betreffenden Vorstellungen, d. h. zur Reproduction derselben. Einmal erzeugt, werden die Vorstellungen zum bleibenden Eigenthum der Seele und betheiligen sich an den Erscheinungen des Bewuſstseins, ohne daſs die peripherischen Theile des Nervensystems hierzu mitwirken. Dadurch erleiden sie mannigfache Veränderungen und Schicksale, von denen der eigentliche Verlauf des Seelenlebens abhängt. Durch diese Wechselwirkung entwickeln sich aber auch unter gewissen Bedingungen diejenigen Vorstellungsgebilde, welche durch eine schärfere Abgegrenztheit ihres Inhalts und durch ihre den Verhältnissen des Vorgestellten genau entsprechende Beschaffenheit zu Begriffen und Erkenntnissen werden. Die Bearbeitung, welcher unsere Vorstellungen hierbei unterzogen werden müssen, ist unter dem Namen des Denkens bekannt, und die Vorstellungen heißen in dieser Beziehung auch Gedanken. Die Vorstellungen sind daher: a) sinnliche Vorstellungen, und zwar α) mit Sinnesaffection oder Empfindungen, und β) ohne Sinnesaffection oder Vorstellungen im engeren Sinne, und b) nicht sinnliche Vorstellungen oder Begriffe (Gedanken). Da nach dem alten Satze: „Nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu" eigentlich alle Vorstellungen einen sinnlichen Ursprung haben: so kann man Empfindungen auch unmittelbar sinnliche, Begriffe mittelbar sinnliche Vorstellungen nennen. — Das Verhältnis zwischen der Vorstellung und ihrem Gegenstand ist ein incommensurables. Nur das eine Glied dieses Verhältnisses, nämlich die Vorstellung, ist uns zugänglich, das andere, der Gegenstand selbst, entzieht sich ganz und gar unserer Auffassung. Gewöhnlich betrachtet man die Vorstellungen als „Bilder" der Gegenstände, wobei jedoch nicht an eine

Ähnlichkeit gedacht werden darf. Viel besser kann man sich die Vorstellungen denken als „*Zeichen*" der Gegenstände, insofern sich jede Vorstellung vermöge ihres eigenthümlichen Inhalts auf einen bestimmten Gegenstand bezieht, ohne jedoch demselben ähnlich zu sein. — Was die *Vorstellung an sich* ist, wird man niemals genau angeben können, weil das Einfache einer Definition nicht fähig ist. Im allgemeinen kann man nur soviel sagen, dass *Vorstellungen die jeweiligen Zustandsbestimmungen unserer Seele sind, welche sich auf ein von ihr verschiedenes Objective beziehen, und in ihrer Qualität voneinander ebenso abweichen, wie die Objecte, auf welche sie bezogen sind.*

Wahrhaftigkeit als Erziehungsgrundsatz. *Wahrhaftigkeit* ist die *praktische Bethätigung der Liebe zur Wahrheit.* Ihr Ausdruck ist die Übereinstimmung zwischen *Innerem* und *Äußerem*, zwischen Gedanken und Worten, Gesinnungen und Handlungen. Sie gibt sich als Streben nach Wahrheit, als Offenheit des Charakters, als Aufrichtigkeit im Umgange kund. Das Gegentheil der Wahrhaftigkeit ist Verschlossenheit, Verstellung, Heuchelei, Lüge, Falschheit. Es ist dem Menschen natürlich, sich besser zu geben, als er ist, wodurch eben der Widerspruch zwischen Innerem und Äußerem, die *Heuchelei* entsteht. Diese ist allerdings „ein Tribut, den das Laster der Tugend zollt", bleibt aber dessenungeachtet das Symptom eines kränkelnden Gemüthes, da sie meist aus Selbstsucht und niedrigen Motiven entspringt. Am widerwärtigsten ist die *hoffärtige* oder *pharisäische* Heuchelei, die mit einer durch keinen inneren Gehalt begründeten Selbstüberhebung verbunden ist. *Jesus*, der mit öffentlichen Sündern und Sünderinnen liebevoll umgeht, der sich der Ehebrecherin annimmt, hat die härtesten Worte für jene „übertünchten Gräber", jene „Wölfe in Schafsfellen" u. dgl., welche zu seiner Zeit die Heuchelei auf das religiöse Gebiet übertragen hatten. Und dies mit Recht. Denn wenn schon die *Lüge* (s. d.) als eine actuelle (momentane) Versündigung gegen die Wahrheit, im hohen Grade verwerflich ist, da sie als ein Flecke in dem persönlichen Charakter des Menschen angesehen werden muss, so ist es in noch höherem Maße die *Heuchelei* als eine *habituell* (bleibend) *gewordene Lüge.* — Wahrheit ist die Grundlage der Sittlichkeit; deshalb soll auch die Wahrhaftigkeit die gesammte Erziehung durchdringen und von dem Erzieher auf den Zögling zurückstrahlen. Mit Recht wird daher die Wahrhaftigkeit als ein wichtiger Erziehungsgrundsatz festgehalten.

Wahrhaftig ist die Erziehung, *wenn bei ihren Veranstaltungen und Erfolgen die Erscheinung der Wirklichkeit entspricht.* Sie ist unwahr, wenn sie sich mit Scheinerfolgen begnügt oder gar auf Scheinerfolge hinarbeitet; wenn sie also anstatt der sittlichen Gesinnung und inneren Charakterstärke bloß Weltklugheit, anstatt eines gediegenen Wissens äußere Prüfungserfolge anstrebt. Aus allen Veranstaltungen der Erziehung soll der Geist der Wahrhaftigkeit hervorleuchten; überall soll der Nachdruck darauf gelegt werden, dass nicht die *äußeren Formen*, sondern der sie erfüllende *innere Gehalt* das Wesen des Wahren und Guten ausmache. Diesen Geist der Wahrhaftigkeit soll vor allem der Erzieher an seiner eigenen Persönlichkeit zur Anschauung bringen; Lüge und Täuschung sei ihm fern; nie soll er den Zögling irreführen, nie blos zum Scheine handeln. Auf Offenheit und Wahrhaftigkeit soll aber auch beim Zögling der höchste Wert gelegt werden. Der Erzieher hüte sich insbesondere, *durch einen finsteren Geist den Zögling von sich abzuschrecken und denselben durch eine sinnlose Strenge zur Lüge und Verstellung zu treiben.* Nichts ziert den Erzieher mehr, nichts wirkt segensvoller in der Erziehung, als eine *vernünftige Nachsichtigkeit* gegen die Fehler

und Verirrungen des Zöglings, wenn dieser dieselben eingestanden und durch wirkliche Reue moralisch getilgt hat. Zu strafen, wo die Strafe keinen Zweck mehr hat, ist bloße Barbarei. Hier ist nicht Strafe, sondern Handreichung nothwendig. Die despotische Erziehung verdirbt alles, indem sie den Zögling zur Verstocktheit und Verlogenheit hinführt.

Je mehr die Welt, in welcher sich der Erwachsene bewegt, nur zu oft eine Welt des Scheins und der Unwahrheit ist, je größer die Verlockungen des praktischen Lebens sind, durch Unwahrheit, Verstellung und Verkrümmung des Charakters in den Besitz äußerer Vortheile sich zu setzen, desto mehr sollte die Erziehung auf Stärkung des Geistes der Wahrheit hinarbeiten. Leider sind es die Erzieher selbst, welche nicht selten die Kinder zur Lügenhaftigkeit hinführen, indem sie vor Kindern manches behaupten, wovon diese wissen, dass es nicht wahr ist (der Storch bringt die Kinder, das Christkind bescheert, der Sandmann kommt) — oder indem sie ihnen kleine unschuldige Lügen gegen andere hingehen lassen, oder gar an der Entfaltung spartanischer List bei denselben ein Wohlgefallen äußern; indem sie bei kleinen Vergehen mit barbarischer Strenge gegen die Kleinen einschreiten, ihnen wohl gar in inquisitorischer Weise Geständnisse gegen sich selbst zu erpressen suchen, wo doch das Strafgesetz selbst den Erwachsenen die Rechtswohlthat einräumt, nicht gegen sich aussagen zu müssen. Es sollte daher, wie Niemeyer treffend bemerkt, der erste Grundsatz der Erziehung sein, die Zöglinge bemerken zu lassen, dass Redlichkeit über alles gehe, dass Ehrlichkeit selbst gröbere Verletzungen der Pflicht mildere, wenngleich nicht immer straflos mache, Lüge und Falschheit die Schuld vergrößere; dass sich Aufrichtigkeit allemal durch Vertrauen belohne; dass sich die kleinste Entfernung von der Wahrheit wenigstens durch Misstrauen bestrafe, und immer weniger Glauben finde, je öfter der Glaube hintergangen sei. Nächstdem erleichtere man dem Zögling die Offenheit; führe ihn nicht in Versuchung, umwinde ihn nicht mit künstlichen Inquisitionsfragen, stelle sich nicht leicht unwissend, wenn man etwas von ihm heraushaben will, und verschone ihn sogar mit Bekenntnissen, wenn man berechnen kann, dass sein Herz zuviel dabei leiden würde.

Gegen den Geist der Wahrhaftigkeit verstößt aber auch schon die Phrase. Sie ist ein Äußeres, dem kein Inneres entspricht, ein Wort ohne Gedanken, ein Leib ohne Seele. In Erziehung und Unterricht mischt sich bisweilen ein Phrasenwerk hinein, welches mit unverstandenen Worten (welcher Unfug wird beispielsweise nur mit den Worten „subjectiv“ und „objectiv“ nicht getrieben?) und Sätzen arbeitet und den Schein an die Stelle der Wirklichkeit setzt. Nicht bloß in der Religion, sondern auch in der Literaturgeschichte und in anderen Disciplinen erklingt oft die hohltönende Phrase („Klopstock sang in die Welt hinaus und in die Kirche hinein“ u. dgl.) und Kinder erlauben sich hier oft Urtheile über Schriftsteller, deren Werke sie nie in der Hand gehabt haben. Dieser Richtung tritt der Erzieher entgegen, indem er sich grundsätzlich jeder Phrasenmacherei enthält und auch nicht duldet, dass die Kinder etwas hersagen, wobei sie nichts denken, oder gar nichts denken können. „Bisweilen stimmen endlich das Innere und das Wort überein, aber die That, das wirkliche Leben stimmt nicht damit; so hat man schlechte Geistliche wiederholt mit Wegweisern verglichen, welche den rechten Weg zwar zeigen, aber nicht selbst gehen. Das Volk nennt solche Menschen auch „Heuchler“, während es eigentlich Schwächlinge sind. Der Zögling wird zu solchem Widerspruche angeleitet, wenn die irdischen Güter ungebührlich herabgesetzt, wenn die sittlichen Anforderungen asketisch-pietistisch überspannt werden. — Nicht zu übersehen ist endlich der Fall, dass Worte und Thaten zwar übereinstimmen, aber mit dem tiefsten Innern im Widerspruche sind. So mancher im Grunde freisinnige Geistliche und Beamte legt sich das gräßliche Martyrium auf, durch kein Wort, keine Miene je zu

verrathen, was er eigentlich denkt: er ist genug gestraft. Die Erziehung jedoch strebe, ganze und harmonische Menschen zu bilden, bei welchen dergleichen rein unmöglich ist." (Petzoldt.) Die volle und absolute Wahrheit zu erreichen und in seinem Wesen darzustellen, ist allerdings keinem Sterblichen gegeben — „es irrt der Mensch, solange er lebt" — es genügt jedoch, das reine Streben nach Wahrheit zur Richtschnur seines Denkens, Sprechens und Handelns gemacht zu haben.

Literatur: H. Köhler, Über die Wahrhaftigkeit. Braunschweig 1866. — Böhme, Des Sohnes Erziehung, pädagogische Briefe an eine Mutter. Dresden 1869.

Wahrheit ist zunächst eine Eigenschaft nicht der Begriffe, sondern der Urtheile. Der einzelne Begriff — Baum, Mensch, Saturn, Hebel, Tischrücken, — ist weder wahr, noch falsch, so lange er überhaupt denkbar ist. Seine Denkbarkeit ist aber an die Freiheit von Widersprüchen gebunden; ein widersprechender Begriff ist nicht bloß falsch, er ist unmöglich, er existiert nicht. Dessen ungeachtet spricht man vielfach von „wahren" und „falschen" Begriffen. Hier ist nothwendig, auf den Unterschied zwischen dem logischen und psychologischen Begriff, sowie auf den Zusammenhang zwischen Begriffen und Urtheilen aufmerksam zu machen. Dasjenige, wodurch irgend ein Ding unter allen Umständen gedacht werden soll, ist „Begriff" in logischer Hinsicht; dasjenige, wodurch ein Ding unter irgend welchen besonderen Umständen wirklich gedacht wird, ist „Begriff" im psychologischen Sinne. Von einem Dinge gibt es also nur einen logischen Begriff, aber unendlich viele psychologische Begriffe, d. h. unendlich viele Vorstellungsarten, durch welche einzelne Menschen zu verschiedenen Zeiten jenen Begriff denken. So wie nun jeder Mensch seine besonderen Augen hat, mit denen er von seinem Standpunkte aus dasjenige, was alle sehen, auf seine Weise sieht: so hat auch jedes Individuum, jedes Volk, jede Zeit ihre besonderen Begriffe, durch welche sie die Außen- und Innenwelt auffaßt. Die Entwickelung dieser Begriffe im Bewußtsein des Individuums, des Volkes, der Menschheit verfolgen, heißt die Geschichte ihrer Bildung niederschreiben. Da sich also der Begriff im psychologischen Sinne dem Begriff im logischen Sinne mehr oder weniger nähern kann, so kann allerdings von einer größeren Richtigkeit oder Unrichtigkeit, Wahrheit oder Falschheit der Begriffe die Rede sein. Der würde z. B. vom Verbrennungsprocesse einen falschen Begriff haben, der sich denselben unter dem Bilde des „Phlogiston" vorstellen würde. Ob aber die Begriffe wahr oder falsch, richtig oder unrichtig sind, dies hängt einzig und allein ab von den Urtheilen, durch welche die den Inhalt des Begriffs bildende Vorstellungsmasse berichtigt, klar und deutlich gemacht worden ist. Wer sich das Wesen der Dampfmaschine einmal durch wahre Urtheile klar gemacht, der wird sich auch von derselben fortan einen richtigen Begriff machen. Urtheile sind es also, denen Wahrheit oder Falschheit als Eigenschaft zukommt. Wahr ist nun ein Urtheil, welches Begriffe verbindet, die ihrem logischen Verhältnisse nach zu verbinden sind, oder Begriffe trennt, die zu trennen sind. Falsch ist ein Urtheil, welches dasjenige verbindet, was zu trennen, und dasjenige trennt, was zu verbinden ist. Wenn ich wahr urtheile, so befinde ich mich im Einklange mit dem Inhalte des Gedachten; wenn ich falsch urtheile, so thue ich dem Gedachten absichtlich oder absichtslos einen Zwang an, indem ich dasselbe in Verhältnisse bringe, die seiner Wesenheit geradezu widerstreben. Ob in einzelnen Fällen des wirklichen Vorstellens das eine oder das andere geschehen wird, hängt von dem Schicksal ab, welches über die Verkettung der Vorstellungen entscheidet; denn davon hängt es auch ab, wie die Überlegung und Entscheidung beim Urtheilen (s. d.) vor sich gehen wird. Sehr viele der gefällten Urtheile sind deshalb falsch, weil sie ohne alle

Überlegung gefällt werden, indem man mit dem Subjecte das nächstbeste sich ihm anbietende Prädicat verknüpft. Solche vor aller Überlegung gefällte Urtheile heißen „Vorurtheile." Bei anderen Urtheilen ist die Überlegung zwar vorhanden, allein sie umfasst nicht den ganzen Kreis möglicher Prädicate, wodurch das Urtheil einseitig wird. Endlich werden zwar alle Prädicate herangezogen, allein es fehlt an der nöthigen „Unbefangenheit des Urtheilens," indem man für einen gewissen Ausgang der Entscheidung im vorhinein eingenommen ist. Dadurch geschieht es, dass man beim Denken oft dasjenige herausbringt, was man herausbringen wollte. Man hat eben aus subjectiven Gründen geurtheilt. Dergleichen subjective Gründe sind eben auftretende sinnliche Vorstellungen, plötzliche Einfälle oder Reproductionen infolge bloßer Angewöhnung. Sie können den Zustand der Überlegung zu Gunsten der einen oder der anderen Prädicatsvorstellung entscheiden, ohne dass das gefällte Urtheil Anspruch auf objective Giltigkeit hätte. Dazu kommt noch, dass sich an den Ausgang der Entscheidung eines Urtheils Erwartungen, Wünsche und Befürchtungen knüpfen, welche geeignet sind, das Urtheil zu verfälschen. Das Kind ist in seinen Urtheilen unbefangen oder naiv, da es dieselben fällt, ohne Rücksicht zu nehmen darauf, ob es damit jemanden verletzt, oder jemandem schmeichelt. Unbefangenheit verlangen wir vom Richter, auf dass er mit Zurückdrängung der Vorstellungen der Gunst oder Ungunst alle für und gegen sprechenden Argumente mit Gleichmäßigkeit berücksichtige und danach sein Urtheil fälle. Unbefangenheit erwarten wir vom Denker, auf dass er die Resultate seines Nachdenkens nicht durch Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse des Herzens verfälsche. Wären alle Wahrheiten den Menschen so gleichgiltig, wie die mathematischen, es würde in ihnen vielleicht eine ähnliche Übereinstimmung herrschen, wie in diesen. Ob die Summe der Dreieckswinkel größer oder kleiner ist, als zwei Rechte, dürfte für die Angelegenheiten unseres fühlenden und strebenden Gemüthes ganz gleichgiltig sein; nicht so die Frage, ob die Tugend endlich ihren Lohn, das Laster seine Strafe finden werde, welche Sätze bejahend oder verneinend zu beantworten der Tugendhafte und der Lasterhafte ein sehr ungleiches Interesse haben werden. Der mächtigste Feind der Wahrheit ist überhaupt das Interesse. Ein Zeuge ist desto glaubwürdiger, je weniger er an dem Gegenstande der Aussage „interessiert" ist. Die Liebe ist in dem Urtheile über ihren Gegenstand nur deshalb so blind, weil das Interesse ihr alle Überlegung benimmt, indem es ihr Auge nur auf die wirklichen oder eingebildeten Vorzüge ihres Lieblings hinlenkt. Der heftigste Grad der Liebe endlich, die Selbstliebe ist es, die das Geschäft der Selbsterkenntnis zu dem schwierigsten aller Geschäfte macht. Das Interesse wurzelt in den herrschenden (appercipierenden) Vorstellungsmassen des Menschen. Jeder Mensch hat infolge von Erziehung, Beschäftigung, Lebensart u. dgl. gewisse Lieblingsvorstellungen, Anliegen, Neigungen, Pläne, vielleicht auch Leidenschaften, welche bei ihm den herrschenden Gedankenkreis ausmachen. Durch zahlreiche Vorstellungsreihen ist dieser Kreis mit dem Gesammtbewusstsein des Menschen verflochten. Von diesem Gedankenkreise aus und gleichsam durch ihn wird alles angesehen. So fasst der Geldmensch alles nur vom Gesichtspunkte des Profits und Mammons — der sittliche Charakter alles vom Standpunkte der moralischen Ideen auf. Was mit dem herrschenden Gedankenkreise mittelbar oder unmittelbar zusammenhängt, hat Wert, Bedeutung, Interesse für uns; was ganz und gar außerhalb solcher Kreise liegt, geht spurlos an uns vorüber. Das Interesse schärft das Auge mit mikro- und teleskopischer Kraft; aber es macht dasselbe blind für alles, was außerhalb seines oft sehr beengten Gesichtsfeldes liegt. Der Botaniker entdeckt selbst die unscheinbarste Pflanze, die der unbefangene Wanderer achtlos zertritt, und das Auge des Alterthumsforschers erkennt die Spuren der Inschrift auf dem bemoosten Steine, für die der achtlose

Landmann keinen Blick hat. — Das gerade Gegentheil der Unbefangenheit ist die Leidenschaft; denn der leidenschaftliche Mensch liegt im Zauberbanne seines leidenschaftlichen Sinnens und Trachtens gefangen; um die Unabhängigkeit seines Urtheils ist es ebenso geschehen, wie um die Freiheit seines Handelns. Er urtheilt zwar scharf, aber nur innerhalb seines leidenschaftlichen Vorstellungskreises, daher befangen. Reinigung von dem dämonischen Einflusse der Leidenschaft, Befreiung von dem beengenden Drucke des Interesses, von Neigungen, Begierden und Trieben ist die subjective Bedingung des erfolgreichen Fortschreitens im Gebiete der Wahrheit. Wir finden diese Bedingung ausgeprägt in der Physiognomie aller Denker. Und der erhabene Stifter unserer Religion selbst, dem Sinnlichkeit ohnehin fernstand, begab sich in die Wüste, um sich auf sein Lehramt vorzubereiten. Die allbekannte Härte, welche die Wahrheit in den Augen der Menschen so unvortheilhaft auszeichnet, besteht darin, dass sie sich nicht accommodieren will dem Wechsel der Neigung und Meinung, der das Seelenleben im allgemeinen ausmacht. Die Wahrheit fordert nun eine unbedingte Unterordnung des Herzens unter den Verstand, eine Forderung, die in Wirklichkeit schwer zu erfüllen ist. Denn nur in den Abstractionen der Psychologie, keineswegs aber in den Vorgängen des Seelenlebens läſst sich jene Scheidung der Vorstellungen von den Gefühlen, des Verstandes von dem Herzen durchführen; in der Wirklichkeit sind die Vorstellungen, welche Subject und Prädicat eines Urtheiles bilden, genau die nämlichen, an welche sich die mannigfaltigsten Gemüthserregungen, Wünsche und Neigungen knüpfen. Vergebens ist also alles Bestreben, den Einfluſs der Gefühlswelt von den Vorgängen des Urtheiles fernzuhalten: und so sehen wir nicht selten den Verstand ganz aus seiner Rolle fallen und vom Richter über objective Verhältnisse zum Anwalte subjectiver Herzenswünsche herabsinken. Die logische und psychologische, objective und subjective Weltauffassung stehen einander als Ideal und Wirklichkeit gegenüber. Die Logik kennt nichts, als den Zusammenhang der Begriffe nach dem Inhalte des Gedachten; die Psychologie nichts, als die Verkettungen der Vorstellungen nach Gleichzeitigkeit und Reihenfolge. In der Logik gibt es bezüglich der Ordnung der Begriffe keine Unentschiedenheit, kein Ohngefähr, keinen Zufall; in der Psychologie entscheidet darüber nur zu sehr der Zufall, wenn man unter Zufall nicht nur die Ursachlosigkeit, sondern nur eine unvorhergesehene, eigenthümliche Verkettung mehr oder weniger unbekannter Ursachen versteht. Denn zufällig in diesem Sinne ist es allerdings, dass der Mensch A unter diesen, der Mensch B unter entgegengesetzten Eindrücken heranwuchs, dass Erziehung, Umstände, Schicksale den Einen zum Optimisten, den Anderen zum Pessimisten stempelten. Die Absolutheit der logischen Begriffsverhältnisse, welche so groß ist, dass der bedeutendste Denker des Alterthums die Begriffe in ihrer unwandelbaren Ruhe für das einzig Seiende erklärte — und die Relativität der psychologischen Auffassung der Dinge, welche in der unendlichen Mannigfaltigkeit der Menschenköpfe, in der schillernden Verschiedenheit des Urtheils über selbst alltägliche Verhältnisse ihren prägnanten Ausdruck findet — bilden zu einander einen grellen Gegensatz. Der zufällige Standpunkt, von welchem aus der einzelne Mensch Blicke der Erkenntnis wirft ins weite Universum, ist und bleibt unendlich verschieden von jenem absoluten Standpunkte, von welchem aus die Welt der bestehenden Dinge und Verhältnisse ein Bild großartiger Harmonie bieten würde einem alles überschauenden Auge. Da es keine „intellectuelle Anschauung" gibt, so bleibt nur noch der mühsame Weg der urtheilenden Reflexion übrig, um schrittweise jenes Gebiet zu erobern, für dessen gleichzeitige Besitzergreifung uns jeder Sinn mangelt. — Dazu gesellen sich endlich Schwierigkeiten vonseite der Sprache. Denn Worte der Sprache sind Bezeichnungen individueller Seelenzustände. Wird ein und dasselbe Wort

z. B. „Baum" auf mehrere ähnliche Gegenstände angewendet, so wird es Ausdruck einer Collectivvorstellung, welche sich aber von dem allgemeinen Begriffe noch wesentlich unterscheidet. Eine jede solche Collectivvorstellung trägt nämlich die Spuren ihrer psychischen Entstehung an sich. Sie fasst die gemeinschaftliche Natur derjenigen Dinge in sich, aus deren Anschauung sie durch Vergleichung entstanden ist. So ist die Gemeinvorstellung „Baum" bei verschiedenen Menschen in dem Maße verschieden, als die Baumgruppen, aus deren Anschauung sie entstanden ist. Es folgt daraus nothwendig, dass bei dem Worte „Baum" verschiedene Menschen sich Verschiedenes vorstellen, während doch alle dasselbe denken sollen. Wenn dies schon bei Begriffen sinnlicher Gegenstände der Fall ist, so ist es in erhöhtem Maße der Fall bei Begriffen, deren Objecte man nicht aufzeigen, die man höchstens als Prädicate auf Objecte beziehen kann. Dasjenige, was man unter einem solchen Begriff, z. B. „gut, recht, schön" u. s. w. zu denken hat, weiß der gemeine Menschenverstand nicht anders zu denken oder anzugeben, als indem er die Objecte durchgeht, auf welche sich die genannten Prädicate beziehen. Da nun der Kreis dieser Objecte bei einzelnen Menschen sehr verschieden ist, so wird es auch der Inhalt der betreffenden Begriffe sein. Die Worte der Sprache ermangeln also jener Präcision, die sie haben mussten, um der Ausdruck logisch abgegrenzter Begriffe zu sein. Ein Wort ändert seinen Sinn continuierlich, so wie die Anschauungskreise der Menschen wachsen, sich berichtigen und klären. Als man die Erscheinung der „Elektricität" an dem geriebenen Bernstein zum erstenmale entdeckte, musste der Begriff dieser Naturkraft unendlich verschieden gewesen sein von dem, was man heutzutage unter dem Worte „Elektricität" versteht. Und dennoch gelten Worte der Sprache als Repräsentanten der Begriffe in all unserem Denken, welches der sprachlichen Einkleidung nicht entbehren kann. Denken wir uns nun solche vieldeutige, bald im engeren, bald im weiteren Sinne, jetzt in ursprünglicher und jetzt wieder in figürlicher Bedeutung zu nehmende Worte als Bestandtheile von Urtheilen (Sätzen), so ist es begreiflich, dass derlei Urtheile je nach der Auffassung des Subjectsbegriffes bald wahr, bald falsch sein werden, dass sie ihre Absolutheit eingebüßt haben. So wird das Wort nur zur mehr oder minder unbestimmten Gemeinbezeichnung, so wird der Satz zur mehr oder minder orakelhaften Phrase. Es ergibt sich das Bedürfnis zu commentieren, wobei ein Wort durch das andere, das Ganze oder durch den Context bestimmt wird. Sprache und Denken decken sich nur unvollkommen. Deshalb kommt auf die Auswahl der sprachlichen Zeichen ungemein viel an, und es wird das mündliche und schriftliche Sprechen zu einer Kunst, weil sich die Zusammenstellung der Worte nicht nach festen Regeln richtet, sondern von der freien Geschicklichkeit des Redners und Stilisten abhängt. Nach Schillers treffendem Worte besteht die Kunst des Stilisten nicht in dem, was er uns sagt, sondern in dem „was er uns weise verschweigt", da er eben alles zu sagen nicht imstande ist. So ist die Wahrheit das Kostbarste, was es für den Menschen gibt; allein sie ist nicht Eigenthum eines Individuums, einer Kaste oder einer besonderen Classe von Menschenköpfen — frei und jedem zugänglich liegt sie da, wie das Gold im Innern der Berge, das Niemandem gehört, worauf ein jeder ohne Ausnahme muthen kann. Doch liegt sie nicht am Tage, bloß gelegt dem physischen Auge, auch fällt sie nicht mühelos in den Schoos. Der Preis, der auf ihren Erwerb gesetzt ist, heißt — Gedankenarbeit.

Wahrnehmung. Wahrnehmen heißt so viel als bemerken, inne werden; die Wahrnehmung ist das Ergebnis dieses Processes. Die Wahrnehmung ist zunächst mehr als bloße Empfindung; denn zahllose Empfindungen können in der Seele da sein, ohne wahrgenommen oder auf äußere Objecte bezogen zu werden, insbesondere alle, deren erre-

gende Reize unter dem Schwellenwert liegen; sie gehen im Strome des allgemeinen Vorstellens unter und bleiben bloße subjective Zustände ohne eine weitere Ausdeutung. Erst nach und nach lernen wir diese subjectiven Zustände auf die sie veranlassenden Reize beziehen und dadurch als Hilfsmittel für unsere Erkenntnis der Außenwelt verwerten. *Die Empfindung mit Bezug auf das äußere durch sie zu unserem Bewusstsein gelangende Object ist eben die Wahrnehmung.* Ihr Gegenstand ist entweder ein Außending oder ein Körperzustand. Wir nehmen Farben und Klänge, Gerüche und Geschmäcke, aber auch Hunger und Durst, Lust und Schmerz wahr. Damit die Empfindung zur Wahrnehmung werde, muss sie von dem Gesammteindrucke des gleichzeitig empfundenen Vielen losgelöst, d. h. *isoliert* und auf den sie verursachenden äußeren Vorgang bezogen, d. h. projiciert werden. Die Wahrnehmung ist also nichts anderes, als *eine von allen übrigen Vorstellungen isolierte, nach Außen projicierte Empfindung.*

Der Process der Isolierung und Projicierung der Empfindungen fällt in die erste Lebenszeit des Menschen. Das neugeborne Kind sieht, ohne anzuschauen, es hört, ohne etwas zu vernehmen; es hat Empfindungen, ohne Wahrnehmungen zu haben. Das Empfundene vereinigt sich in seinem Bewusstsein zu einer rein intensiven Empfindungsmusik, in welcher alle auf denselben Tacttheil fallenden Empfindungen zu einem untrennbaren Gesammteindruck verschmelzen, der sich subjectiv seinem Tone nach als angenehm oder unangenehm kundgibt, ohne eine inhaltliche Deutung seiner Bestandtheile zuzulassen. Eine Orientierung nach Außen findet hier nicht statt. Diese beginnt mit der Isolierung einzelner Empfindungen, oder da eine solche nie rein gelingt, einzelner Empfindungsgruppen infolge ihrer Stärke und ihres Gegensatzes gegen das mitempfundene Viele. Wenn eine Empfindung weit über ihren Schwellenwert gehoben wird, während die anderen gleichzeitigen Empfindungen gegen denselben oder gar unter denselben herabsinken: kann sie von diesen leicht unterschieden, d. h. isoliert werden. So werden in einem Durcheinander von Tönen jene Töne zunächst wahrgenommen, die sich durch Stärke und Gegensatz von den übrigen abheben. — *Die Projicierung der Empfindungen* wird herbeigeführt durch *Localzeichen.* Unter einem Localzeichen versteht man jene eigenthümliche Farbung des Empfindungsinhaltes, welche nicht von dem äußeren Objecte als solchem, sondern von der Richtung seines Angriffes gegen die Peripherie des Empfindungsnerven abhängt. Wenn sämmtlichen Empfindungen, welche diese Peripherie an einer bestimmten Stelle treffen, eine Gemeinsamkeit des Empfindungsinhaltes zukommt, so liegt es nahe, alle diese Empfindungen auf einen gemeinschaftlichen Ursprung, und falls sich die Vorstellung des Raumes in der Seele bereits entwickelt hat, auf eine und dieselbe Raumstelle zu beziehen. So geschieht es, dass wir die Empfindungen aus der Seele heraus in den Leib, ja nach Umständen auch außerhalb desselben in die Außenwelt versetzen. So empfinden wir den Schmerz einer Wunde an der verwundeten Stelle, ja nach geschehener Amputation des Gliedes in dem fehlenden Gliede. Töne und Farben dagegen versetzen wir nicht ins Ohr und Auge, sondern in die Außenwelt. Auch das Projicieren, welches sich durch Hinzutritt der Raumvorstellung zu einem *Localisieren* steigert, ist eine Sache der Übung. Das Kind localisiert nicht; selbst bei schmerzhaften Operationen braucht man ihm die Hände nicht zu halten, da es den Sitz des Schmerzes nicht kennt und mit der Hand nicht zu finden weiß. Und selbst der Erwachsene projiciert oft falsch, indem er das Summen im Ohr oder die Mücken im Auge nach Außen verlegt. — *Die Isolierung einzelner Empfindungscomplexe* ist in vielen Fällen eine Folge der *Bewegung des betreffenden Objectes.* Wenn das Kind einem bewegten Objecte mit dem Auge folgt, so ändern sich in schnellem Wechsel alle Gesichtsempfindungen, die das Auge gleichzeitig von der Umgebung bekommt, nur die von dem bewegten Objecte herrührenden Empfindungen bleiben sich gleich. Die

Vorstellung dieses Objectes tritt gegen die wechselnde Umgebung hervor; die Aufmerksamkeit wird geweckt, und die Wahrnehmung beginnt. Die Wahrnehmung ist weder etwas einfaches, noch ursprüngliches in der Seele. Sie ist nichts einfaches, weil selbst der einzelne Klang und die einzelne Farbe eine Zusammenfassung mehrerer Theilempfindungen ist; sie ist aber auch nichts ursprüngliches, weil sie das Resultat einer nur allmählich zunehmenden Orientierung in der Masse des gleichzeitig Empfundenen ist.

Waldeck. Wiederholte Gesetze haben im Laufe der letzten drei Decennien in den Fürstenthümern Waldeck-Pyrmont das Schulwesen auf eine bedeutende Höhe gebracht. Das heute giltige Schulgesetz datiert schon vom Jahre 1855 nebst einer Ergänzung vom Jahre 1865. Seit 1869 ist die Oberleitung der Schulen in die Hände Preußens (speciell des Provincial-Schulcollegium von Hessen-Nassau) übergegangen. Die Zahl der Volksschulen beträgt 123. Die Lehrer, die auf dem Seminar von Homberg herangebildet werden, werden durch die dreimal im Jahre abzuhaltenden Conferenzen zu weiterer Thätigkeit angeeifert. Im Übrigen ist die Stellung derselben gewiss keine glänzende: doch ist durch das Gesetz vom 30. Juli 1875 auch hier eine Besserung eingetreten; im Allgemeinen belaufen sich die am geringsten dotirten Stellen auf 750 Mk. nebst freier Wohnung und Feuerung. Der Durchschnitt beträgt 950 Mk. baar. Auch hier ist es der Geistliche, der an der Spitze des Ortsschulvorstandes steht. Die nächst höhere Behörde ist der Kreis-Schulvorstand, der aus einem Pädagogen, einem Geistlichen und dem Kreisamtmanne bestehen soll, in Wirklichkeit aber nur aus dem Kreisamtmann und einem zugleich als Kreisschulaufseher fungierenden Geistlichen zusammengesetzt ist. Das schulpflichtige Alter beginnt auch hier mit dem vollendeten 6. und dauert bei Mädchen bis zur Vollendung des 13., bei Knaben des 14. Lebensjahres. Überdies müssen noch zwei Jahre nach der Confirmation Fortbildungsschulen, wenigstens 4 Stunden wöchentlich, besucht werden.

Weibliche Handarbeiten. Seit den Dreißiger Jahren unseres Jahrhunderts ist der Unterricht in diesen Arbeiten auch in die Volksschule aufgenommen worden, es gibt jedoch noch heute viele Volksschulen, welche diesen Unterrichtsgegenstand als einen unwesentlichen ansehen, obwohl mit Unrecht, da derselbe eine Stütze der Sparsamkeit, des Ordnungssinnes und des Arbeitsfleißes ist. Die neuere Schulgesetzgebung fordert die obligatorische Einführung desselben in der Volksschule immer entschiedener; denn die socialen Verhältnisse machen es den Müttern meist unmöglich, ihre Töchter selbst in den gewöhnlichsten Handarbeiten zu unterrichten und es ist daher Aufgabe der Volksschule, in dieser Hinsicht vermittelnd einzutreten. Bei Ertheilung dieses Unterrichts handelt es sich nicht nur um die methodische Aneignung gewisser mechanischer Fertigkeiten, sondern auch um das rechte Verständnis dieser Arbeiten und alles dessen, was sich darauf bezieht. Dazu muss aber der Lehrstoff gehörig abgestuft, der Unterricht als Classenunterricht ertheilt werden. Bei den verschiedenen Arbeiten beginne man mit passenden Vorübungen zur Aneignung der rein *technischen Fertigkeit* und übergehe erst nach Erwerbung der erforderlichen Geläufigkeit zur Anfertigung von Wäsche- und Bekleidungsstücken, bei der die betreffenden Fertigkeiten in Anwendung kommen. Hinsichtlich des Lehrverfahrens gilt die Regel, dass die Lehrerin die Arbeiten deutlich und langsam, womöglich auf größerem und gröberem Materiale vorzeige, indem sie dabei vorspricht, was sie thut und warum sie es thut. Wo es möglich ist, veranschaulicht sie ihr Thun durch die Zeichnung an der Wandtafel und durch Vorzeigen von großen Modellen. Von dem erzielten Verständnis überzeugt sich die Lehrerin durch Fragen und schließt an diese Lectionen auch Besprechungen über Art, Güte und Preis des vorgezeigten Arbeitsmaterials. Sämmtliche in der Schule zu lehrenden weiblichen Handarbeiten zerfallen nach *Largiadèr* in

folgende drei Gruppen: 1. Arbeiten, welche durch eine passende Verschlingung von Garn hervorgebracht werden, bei welchen das Garn zum Arbeitsstoffe verwendet wird — Strick- und Häkelarbeiten; 2. Arbeiten, welche durch eine angemessene Verbindung passend zugeschnittener Stücke Zeuges hergestellt werden, bei denen das Garn nur als Verbindungsmittel dient — Näharbeiten und 3. Arbeiten, bei welchen das Garn zur Hervorbringung von Zeichnungen auf vorhandenem Stoffe angewendet wird — Stickarbeiten. — So wie ein methodisch richtiger Schulunterricht einen tüchtigen Lehrer verlangt, so kann auch der weibliche Handarbeitsunterricht nur dann das angestrebte Ziel erreichen, wenn er von einer methodisch gebildeten Lehrerin ertheilt wird. Viele Lehrerinnen meinen, dass das Stricken, Nähen, Häkeln u. s. w. keine volle Beschäftigung für die Schülerinnen gebe und verbinden daher mit diesen Stunden das Vorlesen aus einem Buche. Die irrige Annahme, dass die Arbeit nicht die ganze ungetheilte Aufmerksamkeit der Schülerin in Anspruch nehme, oder dass sie nebensächlicher Art sei und so wenig der Würde des gebildeten Mädchens entspreche, dass dieses noch der besondern geistigen Nahrung dabei bedürfe, erzeugt Geringschätzung für diesen Unterrichtsgegenstand. Weitere Anforderungen an die Lehrerin sind eine wohlgebildete Hand, ein kräftiges, scharfes Auge, Sinn für Reinlichkeit, Achtsamkeit für das Kleine, Energie u. s. w. Leider liegt aber der Handarbeitsunterricht selten in der Hand von pädagogisch gebildeten Lehrerinnen, indem sich diesem Fache meist Witwen oder ältere Damen zuwenden, welche durch die Noth getrieben, dabei ihr Auskommen suchen und den an sie gestellten Anforderungen nicht gewachsen sind.

Literatur: Der Weg für einen methodischen Handarbeitsunterricht wird in mehreren Schriften bezeichnet, zu denen gehören: Rosalie Schallenfeld, Der Handarbeitsunterricht in Schulen; Wert, Inhalt, Lehrgang und Methodik desselben. Mit einem Vorwort von Karl Bormann. 2. Aufl. Frankf. a. M, 1868. — Ant. Ph. Largiadèr, Über den Unterricht in weiblichen Handarbeiten. Zürich, 1867. — Merget, Die Anweisung, die nothwendigsten weiblichen Handarbeiten schulgerecht anzufertigen, entworfen von den Handarbeitslehrerinnen der Königl. neuen Töchterschule in Berlin. Berlin, 1861. — Emy Heine, Lehrbücher der Handarbeit. Die gesammten Handarbeitsarten für Schule und Haus. Berlin, 1879. — Gabriele Hillardt, der Handarbeitsunterricht an Volks- und Bürgerschulen. Wien, 1878. — Kramer, Handbuch für Lehrerinnen beim Unterricht in den weiblichen Handarbeiten. Leipzig, 1877. — Charlotte Leander. Anweisung zur Kunststickerei. 17. Aufl. 12 Hefte. Leipzig, 1874. — Em. Drahan, Stickmuster. Mit Unterstützung des h. k. k. Ministeriums für Unterricht und mit Benützung der besten Vorbilder entworfen. 6 Hefte. Wien, 1873. — Emilie Bach, Muster stilvoller Handarbeiten für Schule und Haus. Wien, 1879.

Wessenberg, Ign. Heinrich (1774—1860) widmete sich der Theologie, wurde 1812 zum Priester geweiht, obzwar er schon seit 1802 die Stelle eines Generalvicars des Bisthums Constanz bekleidete. Später wurde er Bischof von Freiburg, ohne jedoch vom Papste bestätigt zu werden. Ihm ist das Verdienst zuzuschreiben, dass auch die Geistlichkeit sich der Schulen annahm, und besondere Rücksicht bei Ertheilung des Religionsunterrichtes darauf nahm, dass hiebei nach richtigen pädagogischen Grundsätzen vorgegangen wurde. Auch den Blinden und Taubstummen widmete er seine Aufmerksamkeit und bewirkte, dass für dieselben eigene Anstalten errichtet wurden. Als pädagogischer Schriftsteller und Dichter that sich Wessenberg hervor durch die Schrift: „Die Elementarbildung des Volkes in ihrer fortschreitenden Entwickelung und Ausdehnung“ 1814, in welcher er die Liebe zur Volksfreiheit mit den Worten aussprach: „Für den Unterricht in den Volksschulen eignet sich nur das, was, indem es des Schülers Gedächtnis und Einbildungskraft auf naturgemäße Art beschäftigt, zugleich alle Kräfte des Verstandes und Gemüthes übend und bildend entwickelt. In einem Stücke ist dabei nie ein Übermaß zu besorgen, nämlich in dem, wodurch die Liebe zu Gott und den Menschen, und die Treue, die der Liebe den wahren Wert gibt, tief und fest begründet wird. Ein

fältig, fromm und doch verständig zu sein, das ist der Vorzug des Christen, wer dieses Gepräge entbehrt, der hat seinen Taufschein Lügen gestraft."

Wetteifer, von jeher ein mächtiger Hebel des Unterrichtserfolges in Schulen, ist das Streben, unter mehreren Arbeitsgenossen sich hervorzuthun. Der Erste in seiner Classe zu sein, oder doch unter die Ersteren zu gehören, die beste Arbeit geliefert zu haben, in der Prüfung gut, oder gar am besten zu bestehen, sind Beispiele von Wetteifer in der Schule. Doch darf derselbe nie in das tadelnswerte Bestreben ausarten, dem anderen den Siegespreis eher zu entreißen, als durch Tüchtigkeit abzugewinnen, d. h. er darf nicht in Nebenbuhlerschaft übergehen. Der wahre Wetteifer steigert stets die Leistungen der Einzelnen, wogegen die Nebenbuhlerschaft oft Scheinleistungen veranlasst, durch die man dieselben Vortheile zu gewinnen sucht, wie durch gediegenere Leistungen. Im Alterthume benützte man den Wetteifer vielfach als Erziehungsmittel, indem man die Jugend lehrte, den Großthaten der Vorwelt oder des älteren mitlebenden Geschlechtes nachzueifern. Curtius sagt: „Wir kennen keine Griechen ohne Wettkämpfe. In allen Stämmen der Nation lebte der Trieb, durch den Reiz des Wetteifers die angebornen Kräfte zu fördern." Die großen griechischen Nationalspiele, in denen die tüchtigsten Männer und Jünglinge, später auch Knaben mit einander wetteiferten, hatten für die Entwickelung des ganzen Volkes die größte Bedeutung; namentlich waren jene Wettkämpfe wichtig, bei denen keine Rücksicht auf Gewinn den jugendlichen Ehrgeiz entweihte. Quintilian gibt den öffentlichen Schulen deshalb den Vorzug vor der häuslichen Erziehung, weil sie den Wetteifer anregen. Er verspricht sich von einem in der Gemeinschaft und dem ihr anwachsenden Gemeingeiste sich bildenden Ehrgefühle eine Entzündung der Gemüther, wornach ein jeder es für schimpflich halte, dem Gleichen nachzustehen, für wohlanständig, die Älteren zu übertreffen. Freilich sei der Ehrgeiz selbst ein Fehler, aber er werde doch häufig die Ursache der Tüchtigkeit. Die Sitte, welche seine Lehrer beobachtet hätten, eine Rangordnung nach den Leistungen aufzustellen, habe sich sehr nützlich erwiesen; dadurch sei ein außerordentliches Streben nach dem Siegespreise entstanden; besonders rühmlich aber sei es erschienen, Führer der Classe zu werden. Da aber am 30. Tage noch einmal Gelegenheit gewesen sei, in neuer Wettbestrebung um Sieg oder Niederlage zu ringen, habe sowohl der Sieger als der Besiegte seine Kraft angespannt, jener um das Errungene nicht zu verlieren, dieser um Schmerz und Schmach der Niederlage los zu werden. Das feuerte uns mehr an im Studium der Redekunst, sagt er, als die Ermahnungen der Lehrer, die Aufsicht unsrer Pädagogen, die Wünsche der Eltern. Er wünscht sich einen Schüler, den das Lob anregt, den Ruhm freut, der besiegt weint. „Dieser," sagt er, „kann durch den Ehrgeiz gefördert werden, ihn wird der Tadel schmerzen, ihn die Ehre antreiben; bei ihm fürchte ich niemals Trägheit." Cicero unterscheidet den echten Wetteifer, der sich begnügt, der Tüchtigkeit eines Andern nachzueifern, von dem falschen (Rivalität), der darüber verdrießlich ist, dass ein Anderer erreicht hat, was er selbst wünschte und nicht erringen konnte. Später wurde auf den Wetteifer weniger Gewicht gelegt und erst während der humanistischen Studien wurde derselbe wieder als ein wichtiges Erziehungsmoment angesehen. So führte Trotzendorf in seiner Schule verschiedene Ämter ein und ließ den besten Schüler bekränzen; Joh. Sturm vertheilte an die zwei besten Schüler Preise u. s. w. Bei den Jesuiten ist der Wetteifer in seiner ausgeartetsten Form anzutreffen; sie fordern nicht nur an Kenntnissen gleichstehende Schüler zum Wetteifer heraus, um die Studien besser zu fördern, sondern bei ihren Disputationen disputieren auch solche Schüler untereinander, die in ihren Kenntnissen nicht ganz gleichstehen und auch Lehrer mit Lehrern. In ihrem Lehrplane von 1833 heißt es: „Wer den Wetteifer geschickt zu reizen weiß, der hat durch ihn das bewährteste Hilfsmittel im

Lehramte, und welches beinahe einzig hinreichend ist, die Jugend aufs Beste zu unterrichten. Der Präceptor schätze daher diese Waffe hoch und erforsche fleißig die Wege, auf welchen er sie erlangen und wie er dieselbe am meisten und angemessensten gebrauchen kann." Zur Anregung waren sie in der Wahl der Mittel nicht vorsichtig, denn neben prunkhaften Preisvertheilungen, Ernennungen von Magistraten und Parteibildungen findet man jene Zugesellung von Nebenbuhlern zu einander, welche einander nicht nur zu überbieten, sondern auch zu überwachen und zu denuncieren suchen. Der Philanthropinismus macht großen Gebrauch von der Erweckung des Wetteifers durch Austheilung von Marken, Eintragung der Zahl derselben ins Censurbuch und mündliches Lob oder Tadel auf Grundlage einer bestimmten Anzahl von guten oder schlechten Marken. Eine größere Anzahl Marken hatte das feierliche Einschlagen eines gelben Nagels (goldener Punkt) zur Folge und eine bestimmte Anzahl dieser berechtigte zu dem Orden des Fleißes oder der Tugend, der im Knopfloche getragen wurde. Auch bei den Schulbrüdern war der Wetteifer ein wichtiges Erziehungsmittel; um denselben anzuregen, waren wöchentlich s. g. Compositionen in jedem Unterrichtszweige, die sich Auszeichnenden wurden durch Versetzung in eine höhere Abtheilung, durch Austheilung von Bildern, durch Ertheilung guter Noten &c. belohnt. — Rousseau tritt gegen den Wetteifer auf, indem er sagt: „Es ist durchaus befremdlich, dass man, so lange man sich mit der Kindererziehung befasst, kein anderes Mittel zu ihrer Leitung ausfindig zu machen wusste, als den Wetteifer, die Eifersucht, den Neid, die Eitelkeit, die Habgier, die gemeine Furcht, alle gefährlichsten Eigenschaften." An anderen Stellen benutzt er aber selbst denselben; denn um seinem Zöglinge z. B. die Furcht abzugewöhnen, lässt er in einem mit Möbeln überfüllten dunklen Saale einige Dosen aufstellen, von denen eine mit Zuckerwerk gefüllt ist; dann macht sich eine Anzahl von kleinen Wettkämpfern an die Aufgabe, dieselbe herzubringen. Zum Laufen wird Emil durch einen Lieblingskuchen angeregt, den ein Knabe vor seinen Augen einem anderen abgewinnt. Untersuchen wir nun ähnlich, wie es F. Eiselen im gleichnamigen Artikel in Schmids Encyklopädie thut, inwiefern die jetzige Schulerziehung auf die Erregung des Wetteifers wirkt. Alle Schüler einer Classe oder Abtheilung haben ein gleiches Ziel. Sie messen ihre Kräfte nicht allein an dem Ziele, sondern auch an einander. Das Verhältnis der eigenen Leistung zur gestellten Aufgabe und die Schnelligkeit, mit der eine Aufgabe gelöst wird, erkennen die Schüler am besten erst aus der gegenseitigen Vergleichung mit anderen. Wo aber eine gegenseitige Vergleichung eintritt, wird sich auch der Wetteifer einstellen; der Schüler will nicht bloß eine gute Arbeit haben, sondern eine bessere als andere und u. s. f. Da nun die Gesammtleistungen einer Classe hoch oder tief stehen können, so muss der Lehrer dafür sorgen, dass die Schüler nicht einen blos relativen Maßstab anlegen, wodurch sie ihr Streben anstatt nach der Annäherung an das Ziel, nur nach den Leistungen der Mitschüler richten, sondern dass immer die unmittelbare Beziehung auf das Ziel festgehalten werde, dass also der Wetteifernde sich weniger darüber freue, über andere gesiegt, als vielmehr darüber, das Ziel erreicht zu haben. Im ersteren Falle würde der Ehrgeiz angestachelt, nicht die Lust an der Sache selbst belebt. Das Rechte ist, dass jeder nach dem Maße der ihm verliehenen Kräfte strebe, mag er nun dadurch der erste oder einer der letzteren werden; der redlich Strebende darf im ersten Falle sich nicht zu Übermuth verleiten lassen, im anderen nicht verzagen. Dies alles berücksichtigend, wird man leicht alle jene Einrichtungen zurückweisen können, welche die Gefahr in sich schließen, durch falsche Anstachelung des Ehrgeizes einen unreinen Wetteifer hervorzubringen. Die Einrichtungen, durch welche der Wetteifer belebt wird, sind: das Certieren (Versetzen auf bessere oder schlechtere Plätze), die Rangordnungen (Location), welche sogar oft aufs Zeugnis eingetragen werden, öffentliche Belobungen, Schulprämien

gute Classen u. s. f. Durch das Certieren kann der Schulfleiß wenigstens in den unteren und mittleren Classen gefördert werden. Als Folge mündlicher Prüfungen eignet es sich gut, den Geist der Kinder regsam zu machen, und munter zu erhalten, sie an strenges Aufmerken, Behendigkeit, Gewandtheit und Pünktlichkeit zu gewöhnen, und von dem zerstreuten Wesen zurück zu bringen, das gerade bei den grammatischen Übungen so leicht eintritt. Der Lehrer übersehe dabei keinen, weil jeder gefragt sein will, wenn es den Ehrenplatz gilt. Werden die höheren Sitze nach dem Gehalte der schriftlichen Arbeiten bestimmt, so wirkt auch dies auf Genauigkeit im Schreiben, auf Beachten leicht übersehener oder vernachlässigter Kleinigkeiten besonders in Grammatik und Rechtschreibung. Bei dem Wechsel der Plätze muss des Lehrers Urtheil immer gerecht bleiben, er muss weniger auf den inneren Gehalt der Arbeiten, als auf positive begangene oder vermiedene Fehler Rücksicht nehmen. Gegenwärtig wird das Certieren nicht mehr in so ausgedehntem Maße gepflegt, wie vormals.

Wiederholung ist das einzige Mittel, die durch den Unterricht gewonnenen Kenntnisse zum bleibenden Eigenthum der Schüler zu machen. Derselbe soll, was er erfasst, auch behalten und es muss deshalb Erfassen und Einprägen Hand in Hand gehen. Zu der Wiederholung im weitesten Sinne gehört das Einüben und das Memorieren. Unter Einüben versteht man eine so vielseitige und mannigfache Wiederholung desselben Gegenstandes, dass die Anwendung des Erlernten mehr oder weniger unbewusst wird; dies gilt insbesondere bei fundamentalen Kenntnissen, deren Anwendung eine so überaus zahlreiche ist, dass es nothwendig ist, dieselben unmittelbar, fast unbewusst anzuwenden. Das Memorieren beschäftigt sich nicht allein mit dem Inhalte, sondern verlangt auch die genaue Wiedergabe der Form. Die Wiederholung im engeren Sinne, von der wir hauptsächlich sprechen wollen, besteht in der mehrmaligen Behandlung desselben Stoffes in einer freieren Form und in seinen zahlreichen Beziehungen. Durch jede Wiederholung wird zunächst erzielt, dass dem Eindrucke der einzelnen Vorstellung in der Seele eine größere Intensität verliehen wird. Dass dies von der Vorstellung der einzelnen Thatsache gelte, ist unmittelbar klar, aber es gilt auch von ganzen Gedankenreihen; durch mehrfache Wiederholung wird erzielt, dass uns dieselben geläufig werden, und wir sie in geeigneten Fällen schnell und sicher anwenden können. Da die Seele nicht Vereinzeltes, Abgerissenes bewahren kann, so müsste die Vorstellung verloren gehen, wenn sie nicht im Geiste Anknüpfungspunkte an bereits vorhandene Vorstellungen vorfände. Deshalb wird die Wiederholung darauf ausgehen müssen, die neuen Vorstellungen mit den bisherigen in Verbindung zu setzen. Das bloße Behalten kann nicht der letzte Zweck sein, weil hiebei die Verknüpfung der Vorstellungen eine rein äußerliche ist und daraus für die Bildung selbst nur ein sehr geringer Vortheil erwachsen würde. Dies ist der Mangel der Vielwisser, die eine sehr große Masse äußerlich verbundener, nicht auf sich bezogener und in sich gegliederter Vorstellungen in sich aufgenommen haben. Die rechte Wiederholung ist keineswegs ein bloßes mehrmaliges Mittheilen oder Abfragen derselben Thatsachen, oder eine immer wieder erneuerte Entwickelung derselben Schlussfolgen in unveränderter gleichförmiger Behandlung, sondern sie ist eine vielseitige Übung. Dadurch hören die Kenntnisse auf, ein roher Stoff zu sein, sie werden vielmehr zu einem wohlgegliederten Ganzen, zu einem geschmeidigen Besitz, der sich leicht verschiedenen Untersuchungen anzupassen vermag und zu neuen Entdeckungen zu führen geeignet ist. Die Wiederholung erzielt auf diese Art nicht blos die Cultur des Gedächtnisses, sondern sie wird auch der Übung der anderen Geisteskräfte dienstbar. In diesem Sinne gilt auch der alte Satz: Wiederholung ist die Seele des Unterrichtes (repetitio est mater studiorum). Die

rechte Wiederholung befruchtet erst die Kenntnisse und macht sie zu einem Besitz, der wieder Neues aus sich zu gebären vermag. Jede Wiederholung muss den unterrichtlichen Charakter an sich tragen; sie darf nicht blos Controlle des Gedächtnisses sein, sondern sie muss auch andere geistige Functionen in Thätigkeit setzen und üben. Deshalb will *Herbart* mit Recht *Wiederholen* und *Prüfen* als zwei völlig verschiedene Geschäfte bezeichnet wissen, nur dass in der Praxis des Unterrichtes beides vielfach Hand in Hand gehen wird. Trotzdem die Wiederholung unterrichtlicher Art sein soll, so muss man sich dennoch davor hüten, erst in der Wiederholung nachzuholen, was der erste Unterricht versäumt hat; die spätere Wiederholung kann vervollständigend, verknüpfend, überschauend wirken, aber die klare, sichere Einsicht muss in dem eigentlichen Unterricht und der damit verbundenen sofortigen Wiederholung oder Einübung gewonnen sein. Soll also die Wiederholung gelingen und ihren Zweck erfüllen, so muss dem *ersten Unterrichte* die größte Sorgfalt zugewendet werden; dieser hat aber auf die Wiederholung in geeigneter Weise vorzubereiten. Die Hauptpunkte, die bei der letzteren Berücksichtigung finden werden, sind schon hier theils hervorzuheben, theils anzudeuten, besondere Schwierigkeiten sind ausdrücklich als solche zu bezeichnen. Thatsachen, die für den weiteren Fortgang besonders folgenreich werden, Schlussfolgerungen, die sich mehrfach wiederholen, oder Schlüsse, deren klare Einsicht mit besonderer Schwierigkeit verbunden ist, analoge Satzgruppen, Bemerkungen von allgemeiner Bedeutung, alle diese Dinge, welche die Angelpunkte der späteren Wiederholung werden, sind schon beim ersten Unterrichte bemerklich zu machen, damit der Schüler einen Anhalt habe, an den die spätere Zusammenstellung oder Besprechung anknüpfen kann. Am wichtigsten ist es, die Schüler bei der Wiederholung anzuleiten, *die inneren Beziehungen darzulegen, in denen die einzelnen Vorstellungen und Gedankenreihen zu einanderstehen*, um deren Verknüpfung es sich handelt. In anderen Fällen, wo zwischen den Gegenständen eine solche innere Verbindung nicht stattfindet, oder der Standpunkt der Schüler es noch nicht möglich macht, in ihnen diesen eigentlich verbindenden Faden nachzuweisen, werden es *Beziehungen mehr äußerlicher Art* sein, *Analogien*, die sich zwischen ihnen aufzeigen lassen und mittelst deren dann durch die eine Vorstellung die Erinnerung an die andere wachgerufen wird, oder *Unterschiede* und *Gesetze*, welche dazu beitragen, die eine Vorstellung durch den Contrast der anderen stärker hervortreten zu lassen. Durch diese Wiederholung muss nun der Schüler selbst unbewusst dazu geführt werden, sich die Gewohnheit „*des Merkens*“ nach solchen inneren oder äußeren Beziehungen anzueignen; ja er muss lernen, selbst solche Verbindungspunkte zu suchen. Die Wiederholung ist aber verschieden je nach den einzelnen *Stadien des Unterrichtes* und ebenso nach den einzelnen Stufen, auf denen sie erfolgt. In jener Beziehung haben wir zu unterscheiden die *unmittelbare* Wiederholung, die sich sofort an den Vortrag oder die erste Entwickelung anschließt, und die *umfassendere*, die nach einem größeren Zeitraume, und eine *überschauende*, die am Schlusse eines Ganzen eintritt. Die unmittelbare Wiederholung geschieht unter der wohlabgemessenen Nachhilfe des Lehrers; in der Stellung der Worte, in einzelnen unbedeutenden Wendungen ist eine Abweichung zu gestatten. Bei den *umfassenden* Wiederholungen, welche eintreten, nachdem größere Abschnitte absolviert worden sind, handelt es sich darum, *das Einzelne in vielseitige Beziehung zu einander zu bringen*. Da jetzt ein größeres Ganze übersehen werden kann, gilt es also vornehmlich, den *Zusammenhang* desselben nachzuweisen, das Gemeinschaftliche oder Unterscheidende aufzusuchen; man verfährt, wie *Lang* sagt, *gruppierend, disponierend, charakterisierend*. In der Mathematik z. B. hebt man die *Hauptpunkte der Beweise* heraus, unterscheidet die *Hauptsätze* von ihren *Folgerungen*, vereinigt die Sätze zu einzelnen

Gruppen, vergleicht sie oder auch ihre Beweise mit früheren verwandten oder analogen Sätzen auf anderen Gebieten. — Ähnliche Gesichtspunkte, aber in umfassenderer Weise sind für diejenigen Wiederholungen festzuhalten, welche am Schlusse eines ganzen Abschnittes oder am Schlusse des Semesters angestellt werden. Soll der Unterricht den rechten Erfolg haben, so wird man darauf sehen müssen, dass man immer noch einige Stunden für eine solche Wiederholung übrig behält; denn gerade der Rückblick auf das Ganze gewährt dem Schüler den Eindruck der Wichtigkeit des Erlernten und Behandelten über die nächste Stunde hinaus und gibt dem Lehrer, wie dem Schüler das befriedigende Gefühl eines Abschlusses. — Wieder anderer Art sind die Wiederholungen, die in einer höheren Classe in erneuter und systematischer Zusammenstellung das Pensum einer früheren Classe behandeln und ausdehnen. Für viele Gegenstände ist es geradezu Regel, dass das Gesammtpensum sich in den verschiedenen Classen in concentrischen Kreisen mehr und mehr erweitere; dabei muss der Lehrer wohl berücksichtigen, dass es im Wesentlichen keine innere Erweiterung, sondern eine extensive Anhäufung des Materials ist, wenn der frühere Lehrstoff immer wieder in unveränderter Weise, nur mit neuer Erweiterung wiederholt wird. — Auch auf den einzelnen Unterrichtsstufen gestalten sich die Wiederholungen anders. In den unteren Classen, wo der Geist nicht imstande ist, größere Massen zu übersehen, selbst das Erlernte zweckmäßig zu verbinden, wo es aber ganz besonders nothwendig ist, dass jede erworbene Kenntnis sogleich zur tüchtigen Einübung und Verwendung gelange, wird alles, was gelernt wird, sogleich in vielfältiger und verschiedenartiger Wiederholung auftreten müssen. Unzweckmäßig wäre es, große umfassende Wiederholungen schon auf dieser Stufe vorzunehmen, weil die Schüler kaum imstande wären sich auf dieselben gehörig vorzubereiten. Auf der mittleren und oberen Stufe wird man das Pensum der vorhergehenden Stunde durch einen oder mehrere Schüler im Zusammenhange wiederholen lassen, wobei allerdings mancherlei Abwechslung wird eintreten müßen. Die umfassenderen Wiederholungen werden sich einerseits darauf beschränken, von dem Einzelnen das Schwierigere hervorzuheben, andererseits eine Übersicht über das Ganze zu gewinnen, auch allerhand vergleichende Zusammenstellungen der Einzelnheiten zu geben, wobei manches ergänzt werden kann, was bei der ersten Besprechung zurückgestellt worden war.

Wissenschaft ist ein System zusammengehöriger Erkenntnisse; so ist die Mathematik ein Ganzes von Erkenntnissen, die sich sämmtlich auf Größe und Zahl beziehen. Die Grundlage aller Wissenschaft ist die Erfahrung und das Denken. Die Erfahrung ist die Summe unserer Erkenntnisse von dem ursprünglich Gegebenen. Gegeben ist uns eine große Menge und Mannigfaltigkeit äußerer Eindrücke, welche mittelst der Sinne zum Bewusstsein der Seele gelangen; nämlich die verschiedenen Farben, Töne, Gerüche, Geschmäcke und Tasteindrücke, sowie die zahllosen Empfindungen aus allen Theilen unseres Körpers. Mittelst dieser äußeren Eindrücke reflectiert sich die gegenständliche Welt auf dem Grunde unseres Bewusstseins, welches, ursprünglich wie ein unbeschriebenes Blatt Papier (tabula rasa), die Menge der äußeren Eindrücke in sich aufnimmt, um sie allmählich zu einer Gesammtanschauung der Außen- und Innenwelt zu verarbeiten. Die einzelnen sinnlichen Eindrücke bilden den Stoff, die Art und Weise ihrer wechselseitigen Verknüpfung zur Erkenntnis der gegenständlichen Welt die Form, oder da solcher Verknüpfungsweisen mehrere sind, die Formen der sinnlichen Erfahrung. Zeit und Raum aber auch Ursache und Wirkung, Ding und Eigenschaft sind Formen der Erfahrung. Wir begnügen uns nicht mit diesen bloß äußerlichen Erfahrungsformen, indem wir die Dinge nach ihrer Gleichheit und Ungleichheit, Ähnlichkeit oder Verschiedenheit, Einstimmigkeit oder

Gegensätzlichkeit vergleichen. Diese Auffassung, welche die inneren Verhältnisse der Gegenstände betrifft, ist eine logische, denkende, verständige, sie beruht auf dem urtheilenden Verstande, der sich dadurch zu allgemeinen Begriffen erhebt und durch Unterordnung des wahrgenommenen Vielen unter diese allgemeinen Begriffe den höchstmöglichen Grad von Orientierung in der sinnlichen Erscheinungswelt anstrebt. Die Wissenschaften suchen durch scharfe Begriffsbestimmungen Deutlichkeit, durch Eintheilungen Vollständigkeit, durch fortgesetzte Unterordnung des Besonderen unter das Allgemeine Einheit in die Erkenntnis hineinzubringen. Jede Wissenschaft beschäftigt sich mit einem ihr eigenthümlichen Gegenstande, indem sie alle auf denselben bezüglichen Erkenntnisse in ein System zu bringen sucht. Von der Natur dieses Gegenstandes und der auf ihn bezogenen Gruppe von Erkenntnissen wird auch die Methode abhängen, die sie bei Gewinnung und Darstellung ihrer Erkenntnisse verfolgt. Die Geschichte, die es mit dem Geschehenen auf dem Gebiete des Menschenlebens zu thun hat, wird anders verfahren, als die Naturlehre, die es mit Naturgesetzen, oder die Mathematik, die es mit Größen zu thun hat. Alle Wissenschaften stehen in einer gewissen verwandtschaftlichen Beziehung zu einander, welche bestimmt wird durch die logische Verwandtschaft der ihnen eigenthümlichen Gegenstände. Mit der Darstellung dieses inneren, organischen Zusammenhanges der Wissenschaften beschäftigt sich die Encyklopädie der Wissenschaften. Dieselbe nimmt hiebei auch auf die Art und Weise Rücksicht, wie die Wissenschaften zu ihren Resultaten gelangen. Eine große Gruppe von Wissenschaften sucht über das Particuläre und Zufällige, das den Aussagen der Erfahrung anklebt, dadurch sich zu erheben, dass sie auf dem Wege der Induction (s. d.) und Analogie eine gewisse Allgemeinheit und Nothwendigkeit ihrer Erkenntnisse erreicht. Es ist dies die Gruppe der Naturwissenschaften, die man deshalb auch inductive Wissenschaften nennt. Naturgeschichte und Naturlehre nach ihren mannigfachen Unterabtheilungen, ja selbst die empirische Psychologie gehören hierher. Eine ungewöhnliche Hilfe sind den inductiven Wissenschaften die Größenbegriffe, mit denen sich die Mathematik beschäftigt. — Eine andere Gruppe von Wissenschaften sucht nicht die Dinge wie sie sind, zu bestimmen, sondern Manches, was nicht da ist, wirklich zu machen. Sind die Erkenntnisse, die darauf ausgehen, den Begriff eines Gegenstandes zu bestimmen, theoretische Erkenntnisse, so heißen jene, die darauf ausgehen, den Gegenstand wirklich zu machen, praktische Erkenntnisse. Jene beziehen sich auf wirklich vorhandene Dinge und deren Begriffe, diese auf wirklich zu machende Zwecke; jene behandeln das, was da ist, diese das, was da sein soll. In diesen Wissenschaften geht die theoretische Betrachtung über auf das praktische Gebiet; die verständige Beurtheilung erweitert sich zu einem vernünftigen Nachdenken über die höchsten Zwecke der Menschheit. Moral, Ästhetik, Politik, Gesellschaftslehre, Volkswirtschaftskunde sind derlei praktische, oder wie man sie auch bisweilen nennt, moralische Wissenschaften. Die Producte des Menschengeistes werden in den moralischen Wissenschaften nach Maßgabe ihrer Vorzüglichkeit oder auch Verwerflichkeit, Löblichkeit oder Schändlichkeit, Schönheit oder Häßlichkeit, Zweckmäßigkeit oder Zweckwidrigkeit zum Gegenstande der praktischen Beurtheilung gemacht. Es gibt aber auch eine Betrachtungsweise dieser Thathandlungen, welche, ohne praktische Zwecke zu verfolgen, alle in das Bereich des freien Menschenlebens fallenden Thatsachen sammelt und ordnet. Diese Betrachtung fällt den historischen Wissenschaften anheim, welche die Entwickelung des Menschengeistes in großen zusammenhängenden Gruppen, Nationen und Staaten, sowie im ganzen Geschlechte nach den verschiedensten Gesichtspunkten der Politik, Moral und Cultur verfolgen und darstellen. Dadurch arbeiten die historischen Wissenschaften den moralischen in die Hände.

Wohlwollen ist jene praktische oder sittliche Idee, welche den Mittelpunkt des Sittlichkeitszustandes des Einzelnen, den Schwerpunkt der ganzen moralischen Welt ausmacht. Nach der Darstellung Herbarts, des Schöpfers der praktischen Ideenlehre, bezieht sich das Wohlwollen sammt seinem Gegentheil, dem Übelwollen auf das Verhältnis zwischen dem eigenen und einem fremden vorausgesetzten Wollen ohne Rücksicht darauf, ob dieses letztere auch ein wirkliches Wollen sei oder nicht. Einen fremden Willen als solchen voraussetzen heißt aber ihn denken als begehrend ein Wohl, als sich sträubend gegen ein Übel. Das eigene Wollen kann nun das fremde vorausgesetzte entweder in sich aufnehmen, und dann heißt es Wohlwollen oder aber dasselbe zurückstoßen, in welchem Falle es zum Übelwollen wird. Ein fremdes Wollen in sich aufnehmen, heißt wünschen, dass das fremde Wollen sein Ziel erreiche, gerade so, als ob es unser eigenes wäre. Man will also einem anderen wohl, wenn man ihm Gutes wünscht. Ein fremdes Wollen zurückstoßen heißt wollen, dass dasselbe sein Ziel nicht erreiche, d. h. dass es dem Anderen schlecht gehe. Das Wohlwollen ist also die Aufnahme, das Übelwollen die Zurückstoßung eines fremden vorausgesetzten Wollens in sein eigenes, beziehungsweise von seinem eigenen Wollen. Das Wohlwollen oder Übelwollen ist jedoch nicht vorhanden, wo irgend ein anderes Motiv, als das, welches in der Rücksicht auf den fremden Willen selbst liegt, die Beziehung des eigenen Willens auf letzteren bestimmt. Betrachtet der Eine den Anderen als Mittel für irgend einen Zweck, sucht er ihm daher entgegenzukommen, um ihn für sich zu gewinnen und dadurch etwas zu erreichen, was er nicht für ihn, sondern für sich selbst will: so fehlt das dem Wohlwollen specifisch eigenthümliche Merkmal, nämlich die dem andern Willen unmittelbar, ohne ein fremdes Motiv sich widmende Gesinnung. Die Bedingung sowohl des Wohl-, als des Übelwollens ist daher die Unmotiviertheit, die Uninteressiertheit, die Selbstlosigkeit. Würde man das fremde Wollen deshalb in sich aufnehmen, weil man dadurch einen persönlichen Vortheil erreicht, so verliert diese Gesinnung den Namen des Wohlwollens, und sinkt zur einfachen Selbstsucht (Eigennutz, Egoismus) herab. Auch die Zurückstoßung des fremden Wollens hört auf, Übelwollen zu sein, sobald sie irgend ein Motiv hat. Ein solches ist z. B. beim Strafen die Besserung des Kindes. Man will dem Kinde nicht übel, wenn man ihm Übelthaten zufügt, indem man es straft. Aber auch von der bloßen Sympathie als der Mitempfindung der fremden Lust oder des fremden Leids bleibt das Wohlwollen grundverschieden, da es hier den fremden Zustand nicht als solchen, sondern als den eigenen empfindet. Wo nun dieses reine, von jeder fremden Rücksicht freie und von der eigenen Mitempfindung des fremden Wohls oder Wehes losgelöste Wohlwollen oder Übelwollen auftritt, bildet es sofort den Gegenstand einer absoluten sittlichen Wertschätzung. Das Wohlwollen ist unbedingt vorzüglich, es soll also da sein; das Übelwollen ist unbedingt verwerflich, es soll also nicht da sein. Unter dem bekannteren Namen der Nächstenliebe bildet das Wohlwollen den Hauptgedanken des Christenthums und den größten Wendepunkt in der bisherigen Menschengeschichte, indem es der Menschheit das Evangelium der Erlösung von der Selbstsucht verkündigt. Allerdings ist das reine Wohlwollen in seiner Selbstlosigkeit eine ziemlich seltene hohe Gesinnung und von der auf der Solidarität der Gefühle und Interessen basierenden Geschlechts- und Familienliebe wesentlich verschieden. „Die Liebe verschmilzt die Individuen in derselben Empfindung ihres Daseins, ihres Wirkens und Leidens; sie macht es unmöglich zu sagen, was dem einen gehöre und was dem anderen, aber doch nur, um sich in ihm, als das, was es selbst ist, zu fühlen. Das Wohlwollen aber weiß, dass der fremde Wille nicht sein eigener ist, dass das fremde Weh, das fremde Wohl nicht nothwendig die eigenen Zustände bestimme;

indem es den eigenen Willen, klar gesondert von dem fremden, als den eigenen weiß, widmet es sich dem fremden als solchem, ohne Rücksicht auf den eigenen Zustand. Das Ideal des Wohlwollens ist daher charakterisiert durch die Besinnung auf die Distanz zwischen dem Ich und dem Du, über welcher es sich wie der Regenbogen über getrennten Punkten der Erde wölbt.“ (Hartenstein)

Das Wohlwollen bedeutet den Sieg der Liebe über die Selbstsucht. Diese ist es, die den Krieg Aller gegen Alle hervorruft und als die eigentliche gesellschaftliche Todsünde anzusehen ist. Ihr gegenüber predigt das Wohlwollen die „allgemeine Wohlfahrt,“ indem es verlangt, dass, unbekümmert um Recht und Billigkeit, jedem Wollen Befriedigung werde. In seiner Überschwenglichkeit würde es allerdings manches Unheil in der Gesellschaft anrichten; wenn man es frei gewähren ließe, ohne ihm durch die Einsprache der übrigen moralischen Ideen das so nothwendige Correctiv zu geben. Würde es doch über alle historischen Rechte nivellierend dahingehen, alle Gefängnisse öffnen, gegen jedes Strafen Verwahrung einlegen und jedes Zwangsmittel perhorrescieren. Die Verheerungen, die das von den übrigen moralischen Ideen losgelöste Wohlwollen errichtet, kann man innerhalb des Familienkreises dort beobachten, wo es die Form der Affenliebe bei dem Geschäfte der häuslichen Erziehung und Verwaltung annimmt, und das ganze Hauswesen nicht selten zugrunde richtet. — Die auf die Gesellschaft angewendete Idee des Wohlwollens hat Herbart das „Verwaltungssystem“ genannt, indem er die Gesammtheit der von der Idee des Wohlwollens zu treffenden Dispositionen zur Befriedigung der Wollen unter den Begriff der „Verwaltung“ zusammenfasst. Allein für den positiven Inhalt der von der Liebe zu treffenden Verwaltung hat er keinerlei Andeutungen zu geben vermocht, indem er diesen Inhalt von der besonderen Natur der Dinge abhängig erklärte, deren Betrachtung von der Ethik ausgeschlossen ist. Socialisten und Communisten vor und nach Herbart haben vielfach versucht, diesen aufzustellen; sie haben sich weitab von der historischen Gestaltung der Dinge in einen idealen Staat, in ein „Nirgendheim“ eingeschlossen und der souveränen Liebe das Scepter der Herrschaft übergeben. Allein die Alles beglückende Verwaltung der Liebe wollte auch auf diesem idealen, vom Schlamme der Geschichte unberührten Boden nicht vorwärts gehen; ja sie wollte nicht einmal recht anfangen. Die Liebe hat sich als eine schlechte Verwalterin erwiesen; ihre Verwaltungsprincipien, die kein Recht, keine Schranke, keine Entbehrung kennen, und weder Noth noch Zwang zulassen, müssen schon im Entwurfe zusammensinken. So sieht sich das Wohlwollen gezwungen sich wenigstens vorläufig auf die Privatsittlichkeit des Einzelnen einzuschränken und die Gestaltung der Gesellschaft im Großen ihren Schwesterideen, der Vollkommenheit, dem Rechte und der Billigkeit zu überantworten.

Die Gesinnung des Wohlwollens steht im Mittelpunkte des sittlichen Ideals. Überall, wo sie sich zeigt, ist sie des höchsten sittlichen Beifalls gewiss. Das sittlich Hässlichste dagegen ist das Übelwollen, welches wir als die eigentliche „Bosheit“ bezeichnen, die sich in teuflischer Schadenfreude, in unmenschlicher Grausamkeit und in Frevelthaten aller Art ausprägt. Daraus folgt, dass die Idee des Wohlwollens auch im Mittelpunkte des Erziehungszweckes ihre Stellung zu nehmen habe. Herzensgüte, Mitleid, Nachgiebigkeit, Versöhnlichkeit, Dienstfertigkeit und Wohlthätigkeit sind jene christlichen Tugenden, welche die Erziehung vom Standpunkte dieser Idee im Gemüthe des Zöglings wird anzulegen haben. Da die sympathetischen Gefühle des Mitleids und der Mitfreude (s. d.) die Brücke zum Wohlwollen bilden, so soll die Erziehung auf die Pflege dieser Gefühle ganz besonders gerichtet sein.

Wollen heißt Begehren unter Voraussetzung der Erreichbarkeit des Begehrten. Erreichbar ist das Begehrte, wenn es als Endglied einer Reihe von Veränderungen erscheint, die sich wie Ursache und Wirkung zu einander verhalten, und deren Anfangsglied vom Ich des Strebenden ausgeht. Die Bildung einer solchen Causalreihe ist Sache des Verstandes in Verbindung mit dem Gedächtnisse und der Einbildungskraft. Das Gedächtnis führt Causalreihen herbei, welche in verschiedenen Fällen zur Erreichung bestimmter Erfolge erfahrungsmäßig geführt haben, und die Phantasie construiert nöthigenfalls verschiedene neue Abänderungen derselben; zwischen diesen hat der Verstand diejenige zu wählen, welche zur Erreichung des Begehrten am sichersten hinführt. — Wollen heißt somit, einen Erfolg begehren und dabei desselben auch gewiss sein, oder wenigstens gewiss zu sein glauben; denn für den Seelenzustand des Wollens ist es gleichgiltig, ob die Causalreihe zur Erreichung des Begehrten wirklich hinführt oder nicht; es genügt hier die subjective Überzeugung, der Glaube an die Erreichbarkeit des Gewollten. „Durch den Glauben werdet Ihr Berge versetzen" — wollen! Darum kann auch das Unmögliche gewollt werden, sobald es uns möglich erscheint, und darum können wir auch Mögliches und Ausführbares nur begehren, insofern es uns an der Einsicht in die Mittel und Wege, welche zu demselben hinführen, mangelt. Das unverständige Kind will dort, wo der Erwachsene bloß begehrt; der unerfahrene Jüngling will weit mehr, als der Mann, welcher seine Kräfte an der Erreichbarkeit des Begehrten bereits vielfältig versucht hat. Je deutlicher die Einsicht in die Erreichbarkeit des Begehrten, d. h. je lebendiger der Mensch sich dessen bewusst ist, dass er das Begehrte erreichen werde, desto stärker ist sein Wollen. Weil aber über diesen Punkt nur die wirkliche Erfahrung den wahren Aufschluss geben kann, so wird das Wollen mit der Anzahl der wirklich erreichten Erfolge an Energie zunehmen, und der Mensch auf jenen Gebieten mit der größten Entschiedenheit und Festigkeit des Wollens auftreten, auf denen ihn die Erfahrung über die Hinlänglichkeit seiner eigenen Kräfte zu den angestrebten Erfolgen bereits durch viele Beispiele belehrt hat. Daher die Schüchternheit des Wollens bei den ersten Versuchen auf einem ihm fremden Gebiete und die mit den Erfolgen zunehmende Kühnheit, ja Keckheit desselben. — Je häufiger überhaupt das Wollen eines Menschen vom Erfolge gekrönt worden ist, desto mehr bildet sich bei ihm die Gewohnheit aus, seine Begehrungen befriedigt zu sehen, desto leichter werden diese letzteren zu Wollen. Daher der „Unwille," wenn das Schicksal einem solchen Menschen irgend einmal eine Befriedigung versagt.

Die Energie des Wollens ist Gegenstand eines unmittelbaren sittlichen Beifalles und kann nur durch fortgesetzte wirkliche Willensversuche und Willensacte nach und nach eingeübt werden. Sie setzt eine gewisse Gefühlsabhärtung voraus, im Gegensatze zu jener heutzutage sehr gewöhnlichen Gefühlsverweichlichung, an der alle größeren und schwierigeren Unternehmungen scheitern. Ein Argonautenzug, eine Löwenjagd in Centralafrika, die Besteigung des Groß-Glockners, eine Nordpolexpedition — aber auch die Bewahrung der schlichten Ehrlichkeit und des guten Gewissens auf der verlockenden Argonautenfahrt des menschlichen Lebens ist eine Aufgabe, welche die volle Willenskraft des Menschen in die Schranken ruft.

Bildung des Wollens ist daher für die Erziehung von hervorragendster Wichtigkeit; leider hält sie jedoch in unserem hochcivilisierten Zeitalter mit der Ausbildung der Intelligenz keineswegs gleichen Schritt. „Auch der Wille," bemerkt Feuchtersleben in seiner „Diätetik der Seele", „kann gebildet und in gewissem Sinne gelernt werden, und es thut nie mehr noth, dies auszusprechen, als eben in unseren Tagen, wo Einbildungskraft und Verstand sich der üppigsten Cultur erfreuen, während

die eigentliche Kraft zum Handeln und Leben traurig darniederliegt. Überlegung, möchte man mit Carlos einem Geschlechte, das ein Clavigo ist, zurufen, Überlegung ist eine Krankheit der Seele und hat stets nur kranke Thaten gethan. Du bist von allem Leid befreit, wenn Du willst; der allerelendste Zustand ist: Nichts wollen zu können."

Die Natur hat wahrlich ein Übriges gethan, die Energie unseres Wollens zu stacheln. Sie that es, indem sie den Findling Mensch als das hilfloseste Geschöpf mitten in eine für seine Bedürfnisse gefühllose Umgebung aussetzte und ihn auf die eigene „Selbsthilfe" verwies. Sie hat ihren Zweck auch vollständig erreicht; die Völker, die dem Naturzustande näher stehen, zeichnen sich durch ihre intellectuelle Rohheit, aber auch durch ihre Willensstärke aus, und der Mythus von den Großthaten des Herkules ist nichts, als eine Verherrlichung des Naturmenschen. Anders die Gesellschaft, welche dem Einzelnen eine genau umschriebene, rechtliche und volkswirtschaftliche Stellung anweist und sonst wie ein Vormund für ihn denkt und schafft und für alle seine Bedürfnisse sorgt, sobald er nur aus seiner Sphäre nicht heraustritt. Jeder von uns leidet mehr oder weniger unter dieser wenig erfreulichen Erscheinung, nach welcher die Bildung des Wollens mit der Zunahme der Intelligenz keineswegs gleichen Schritt hält. Werden wir doch schon von Haus und von der Schule aus immer und ewig nur in der Anhäufung des Wissens, nicht aber in der Verwendung desselben, d. h. im selbstständigen Handeln unterwiesen, so dass wir zuletzt Gefahr laufen, im eigenen Fette der Intelligenz zu ersticken. Der Hamletismus macht immer größere Fortschritte; die frischen Farben des Wollens kommen immer mehr aus der Mode und jeder junge Mann beeilt sich, als Zeichen seiner überwiegenden Intelligenz eine Blasiertheit zur Schau zu tragen, die einem philosophischen Greise alle Ehre machen würde. Diese Erscheinung ist psychologisch begreiflich. Je mehr sich der geistige Horizont über ein weites Feld des Wissens ausbreitet, desto schwerer gelingt die Zuspitzung der Vorstellungen in der Form des Wollens. Dies ist die ankränkelnde Wirkung des Gedankens, die uns unentschlossen und untüchtig macht zu Unternehmungen, welche ein einmüthiges Aufraffen aller Vorstellungsmassen voraussetzen, um deren vereinigte Wucht in die Wagschale des Entschlusses zu werfen. Daher Zerstreutheit und Verwirrung, daher unschlüssiges Herumschwanken von einem Objecte zum anderen, daher die Unentschiedenheit und Zaghaftigkeit des Wollens. Die Masse von Vorstellungen, die sich in unserem Bewusstsein infolge eines über das halbe Leben sich ausbreitenden concentrierten Unterrichts aufhäuft, wird schließlich zu groß, um sie regieren und ihnen eine einheitliche Zuspitzung in der Form des Wollens geben zu können. Die Intelligenz, die nach dem Sprichworte „Wissen ist Macht", die Herrschaft der Welt für sich in Anspruch nimmt, kann auf das Prädicat einer wirklichen Macht nur insofern Anspruch machen, als sie sich in ein Wollen umzusetzen vermag. Bloße Intelligenz ohne die correspondierende Energie des Wollens ist ein blankes Schwert — in der Scheide, verächtlich, wenn es nie und nimmer gezückt wird. So begegnen wir nicht selten Männern von tiefer und allseitiger Bildung, welche jedoch von einer solchen Blässe des Gedankens angekränkelt sind, dass man sich auf ihre Thatkraft unter keinen Umständen verlassen kann. Unter diese Persönlichkeiten rechnen wir auch jene Prachtexemplare der Stubengelehrsamkeit, welche mit der höchsten Elasticität des Geistes die schwerfälligste Ungelenkigkeit des Wollens verbinden. Diese Erscheinungen kehren sich gegen den immer mehr um sich greifenden didaktischen Materialismus (s. d.) und fordern den Erzieher auf, die Anwendbarkeit des Unterrichts (s. d.) im Auge zu behalten, und überall auf Selbstthätigkeit beim Zöglinge hinzuarbeiten.

Württembergs Volksschulwesen. Den Anfang des Volksschulwesens in Württemberg bildet die berühmte durch Herzog Christoph erlassene älteste Kirchenordnung

v. J. 1559, welche auch Bestimmungen über die Schulen enthält, indem verordnet wird, dass in solchen Flecken, wo bisher nur Meßnereien gewesen, diese nun mit deutschen Schulen in Verbindung gebracht werden und von den Kirchenräthen „geschickte examinierte Lehrer" für den Unterricht der Jugend gewählt werden sollen. Diese erste Württemberg'sche Schulordnung, welche Bestimmungen über getrennte Knaben- und Mädchenschulen, über Lehrmethode und Schulgeist, über die Prüfung der Schulmeister und ihre Pflichten, sowie Anordnungen über die Schulaufsicht der Pfarrer und Superintendenten enthält, wurde im 17. und 18. Jahrhundert erneuert, zu verschiedenen Zeiten ergänzt und erweitert und diente bis in den Anfang des gegenwärtigen Jahrhunderts als Grundlage des Württemberg'schen Volksschulwesens. Zur Erkenntnis der Pflicht der Eltern, Kinder in die Schule zu schicken, kam man erst in der Mitte des 17. Jahrhundertes. Im

WÜRTTEMBERGS SEMINARE und PRÄPARANDEN-ANSTALTEN.

Jahre 1810 erschien unter König Friedrich eine „Generalverordnung, das deutsche Elementarschulwesen in den evangelischen Orten des Königreiches betreffend", in welcher es hieß: „Der Zweck alles Unterrichtes in den Volksschulen ist, theils die geistigen Kräfte und Anlagen der Schüler überhaupt und in gehöriger Harmonie mit einander zu entwickeln, zu üben, zu stärken, zu bilden, theils ihnen diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten zu eigen zu machen, welche für ihr künftiges Leben in jeder Lage und in jedem Berufe die nothwendigsten und nützlichsten sind, um sie hierdurch zu religiösen und moralisch guten, zu vernünftig denkenden, handelnden und empfindenden, für alle Verhältnisse der Welt brauchbaren, aber auch für die höhere Bestimmung, das würdigste Ziel des menschlichen Daseins, fähigen Menschen zu bilden". In demselben Jahre wurde zu Esslingen das erste öffentliche evangelische Lehrerseminar errichtet und der Leitung des Professors späteren Prälats B. G. Denzel übergeben. 1836 wurde ein neues umfassendes Schulgesetz herausgegeben, welches alle in Württemberg anerkannten Confessionen umfasst und in 6 Abtheilungen von der Aufgabe der Volksschule, von der Verbindlichkeit zum Besuche der Volksschule, von der Errichtung, Unterhaltung und Beaufsichtigung der Volksschulen,

von dem Privatunterrichte, von den Schullehrern — ihrer Abstufung, Bildung, Anstellung, Besoldung und Pensionierung handelt. Im Jahre 1858 fand dieses Gesetz, durch die Zeit des Fortschrittes überholt, seine erste und 1865 die zweite Revision. Die Jahre 1872 und 1874 brachten noch verschiedene gesetzliche Abänderungen. Das Jahr 1877 nahm eine umfassende Neuregelung der „Standesverhältnisse der Volksschullehrer" auf Grund des allgemeinen Beamtengesetzes von 1876 vor. Gegenwärtig ist die Volksschule in Württemberg eine Gemeindeanstalt unter Oberaufsicht des Staates. Jeder Ort, der für sich eine Gemeinde bildet, muss eine oder mehrere Volksschulen unterhalten. Die Lehrer werden, mit Ausnahme der sogenannten Patronatsstellen vom Staate ernannt, befördert, entlassen, in den Ruhestand versetzt; aber die Deckung der Kosten für Lehrer und Schule ist Sache der Gemeinde, wobei der Staat den Gemeinden — je nach ihren Vermögensverhältnissen — zur Aufbringung der Lehrergehalte namhafte Beiträge gibt, (nach dem neuesten Etat 404.000 Mk.), auch den Schullehrern seit 1872 zu ihren Gehalten jährliche Alterszulagen (nach zurückgelegtem 40., 45., 50. Lebensjahre 100, 140, 200 Mk., im Ganzen gegenwärtig ca. 250.000 Mk.) und zu der Pensionskasse der Volksschullehrer einen bedeutenden jährlichen Zuschuß (zur Zeit ca. 368.000 Mk.) gewährt.

Die Volksschulen sind confessionell, das heißt es gibt evangelische, katholische und israelitische Schulen, welchen Lehrer der gleichen Confession vorstehen. Wo für die Confession der Minderzahl keine eigene Schule besteht, da sind ihre Kinder benachbarten Schulen ihrer Confession zuzuweisen, wenn nicht die Eltern den Besuch der Ortsschule vorziehen. Die Schulpflicht dauert vom 7. bis zum 14. Jahre. Den Eltern steht es jedoch frei, ihr Kind schon vom 6. Jahre in die Schule zu schicken. Die Fortsetzung der Volksschule bildet die Sonntagsschule, wo der Unterricht jeden Sonntag mindestens eine Unterrichtsstunde in nach dem Geschlechte getrennten Abtheilungen ertheilt wird. Die Werktags-Fortbildungsschulen, deren Besuch nicht obligatorisch ist, werden nur in den Wintermonaten in wöchentlichen 4—6 Abendstunden gehalten. An die Volksschule lehnt sich auch die Industrie- oder Arbeitsschule für Mädchen und Knaben an. Der Zweck derselben ist nicht nur Förderung der Industrie und Eröffnung neuer Erwerbsquellen, sondern auch die Gewöhnung der Schüler an eine geregelte Arbeit. — Unter dem Vorsitze des Minister Golther wurde die innere Schulordnung durch einen „Normallehrplan" für die einclassige Volksschule bedeutend verbessert. Nach diesem Plane, dessen Grundsätze auch auf die mehrclassige Volksschule angewendet werden können, hat die einclassige Volksschule ihre Schüler in vier Altersclassen von je zwei Jahren zu theilen und in 26—30 Wochenstunden in der Art gleichzeitig zu unterrichten, dass immer ein oder zwei Abtheilungen unmittelbaren Unterricht vom Lehrer empfangen, während die anderen eine passende Selbstbeschäftigung erhalten. Die einzelnen Unterrichtsfächer werden also auf die Unterrichtszeit vertheilt:

	Unmittelbarer Unterricht.	Übung
Religionsunterricht	$8\frac{1}{2}$ Stunden	[illegible] Stunden
Sprache und Realien	14 „	21 „
Rechnen mit Raumlehre	6 „	[illegible] „
Singen — — —	$1\frac{1}{2}$	[illegible] „

Unmittelbarer Unterricht 30 Stunden; Übung [illegible] Stunden.

Hiervon entfällt auf Abth. 3 und 4 $16\frac{1}{2}$ St. Unter. [illegible] St. Übung
Abth. 2 . . . . . . [illegible] „ [illegible] „ „
Abth. 1 . . . . . . $7\frac{1}{2}$ „ „ [illegible] „

Im Sommersemester können in den Landschulen die Schüler in Abtheilungen und jede Abtheilung besucht die Schule nur Vormittags auf zwei Stunden. Im Wintersemester werden die Abtheilungen wieder zusammengefaßt und in täglich 5 Stunden gemeinsam unterrichtet. — Die Lehrer Württembergs sind entweder definitiv oder nicht definitiv ernannt; erstere heißen ständige, letztere unständige. Die ständigen Lehrer führen den Titel Schullehrer, einige derselben sind als Leiter fünf- und achtklassiger Schulen Oberlehrer. Die unständigen Lehrer sind entweder Unterlehrer oder Stellvertreter oder Lehrgehilfen (Provisoren). Erstere stehen einer Schulklasse mit eigener Verantwortlichkeit vor, letztere unterrichten in der Schulklasse unter Leitung und Verantwortlichkeit des Schullehrers. Das Jahreseinkommen der Lehrer Württembergs schwankt zwischen 900 bis 2400 Mark. Junge Leute, die sich dem Lehrerstande widmen wollen, kommen nach ihrem Austritt aus der Volksschule in die Schullehrerpräparandenanstalten. Diese sind Privatanstalten und die Unterrichtszeit dauert in denselben zwei Jahre. Von hier treten die Präparandenzöglinge nach bestandener Aufnahmeprüfung in ein öffentliches oder Privatseminar ein, wo während eines dreijährigen Curses ihre theoretische und praktische Ausbildung vollendet wird. Alle die Anstalten haben Convictseinrichtung. Jeder Lehrer hat zwei Prüfungen abzulegen; die erste, die sich an den Schluß des Seminarcurses reiht, befähigt ihn zur Bekleidung einer unständigen Lehrerstelle, die zweite zur definitiven Anstellung. Die Anstellung der Lehrer geschieht ohne Mitwirkung der Schulgemeinden durch die Oberschulbehörde oder den Patron. — Was die Schulaufsicht in den Volksschulen betrifft, so liegt dieselbe in der Ortsschulbehörde, in dem Bezirksschulinspectorat und in der Oberschulbehörde, welche für die evangelischen Schulen durch das evangelische Consistorium, für die katholischen Volksschulen durch den katholischen Kirchenrath gebildet wird. Der Bezirksschulinspector bildet das Mittelglied zwischen der Ortsschulbehörde und der Oberschulbehörde. Er hat jede Schule seines Bezirks alle zwei Jahre zu visitiren und ist für den ganzen oder halben Bezirk zugleich Conferenzdirector. — In Württemberg gab es am 1. Juni 1882 4156 Volksschulstellen, worunter 2875 evangelische und 1158 katholische. Von den evangelischen sind 2115 mit ständigen, 760 mit unständigen Lehrern oder Lehrerinnen, von den katholischen 951 mit ständigen, 207 mit unständigen Lehrern oder Lehrerinnen besetzt. Israelitische Schulstellen gibt es 29. Die Zahl von Lehrstellen, welche vom Jahre 1858 an sich bedeutend vermindert hatte, ist seit 10 Jahren wieder erheblich gestiegen und ist noch immer im Wachsen begriffen. Auf einen Lehrer kommen in den sogenannten Mittelschulen 46, in den gewöhnlichen Volksschulen 75 Kinder. Arbeitsschulen gibt es 1836, darunter 51 für Schulkinder beider Geschlechter, mit 60049 Schülern. Gewerbliche Fortbildungsschulen bestehen in Württemberg an 151 Orten, in 14 Städten zugleich für das weibliche Geschlecht. Fortbildungsschulen mit landwirthschaftlicher Tendenz gibt es 97 freiwillige mit 2291, 719 obligatorische mit 15119 Schülern, in 57 Gemeinden bestehen Abendschulen mit 2173 Theilnehmern. Ortsbibliotheken gibt es 604 mit 10[illegible]450 Schriften.

Literatur: C. Dillmann, Die Volksbildung nach den Forderungen des Realismus. Stuttgart 1881. — E. Schäffler, Handbuch über die Gesetze und Einrichtungen des evangelischen Volksschulwesens in Württemberg. Stuttgart 1879. — Pfaff, Versuch einer Geschichte des gelehrten Unterrichtswesens in Württemberg in älteren Zeiten. Ulm, 1842. — C. Bernard, Die gewerbliche Erziehung durch Schulen etc. im Königreich Württemberg. Reichenberg 1881.

Zeichnen ist die Kunst, wirklich angeschaute, oder bloß gedachte Formen durch Linien (Umriß), durch Schatten und Licht, eventuell auch durch Farbe sichtbar darzustellen. Als solche ist es eines der allerjüngsten Fächer im System des allgemeinen Jugendunterrichts. — Hentschel zerlegt die Geschichte des Zeichenunterrichtes in drei Hauptperioden, die durch Übergangsperioden

vermittelt werden: 1. Das Copieren ohne methodischen Lehrgang. Sodann folgt eine Übergangsperiode, in welcher die Nothwendigkeit betont wurde: zuerst Hand und Auge zu üben, ehe man Dinge zeichnen ließ, zu deren Ausführung die Freiheit und Sicherheit dieser Organe nothwendig war. Die meisten Übungen bestanden aber ebenfalls in mechanischem Copieren. 2. Die Pestalozzi'sche Zeit, wo die freie, selbstthätige Kraft gebildet werden sollte nach folgenden Grundsätzen: a) Die Ausbildung der Zeichenkraft muss an den Elementen der Form beginnen und lückenlos fortgeführt werden. b) Die Elemente der Form sind nicht von Außen zu geben, denn sie können aus dem Menschen entwickelt werden. c) Während an Linien, Winkeln und geometrischen Figuren Auge und Hand geübt werden, ist zugleich der Schönheitssinn des Kindes zu wecken und zu bilden. d) Es darf aber derselbe durch nichts von Außen Gegebenes in seiner Entfaltung beschränkt werden. Daher bleibt alles Copieren sowie das Zeichnen nach der Natur ausgeschlossen. Das Kind soll aus geometrischen Figuren selbstthätig durch Zusammenstellung und Verzierung schöne Gebilde erzeugen. e) Erst wenn auf diese Weise die Elementarbildung vollendet ist, werde zum Copieren, vorzugsweise aber zum Zeichnen nach der Natur vorgeschritten. — Als bahnbrechende Kraft ist also auch hier Pestalozzi zu nennen, welcher obgleich er selbst das Zeichnen nicht verstand und auch nicht zu lehren wusste, dasselbe mit der Formenlehre und im Anschlusse an sie, in den Unterrichtsplan seiner Schule aufnahm. Der Lehrer am Pestalozzischen Institut zu Iferten Josef Schmid hat in diesem Sinne im Jahre 1809 sein Hauptwerk herausgegeben. — Es folgt nun eine Übergangsperiode, in welcher man der Erfindungskraft des Kindes für das Zusammenstellen schöner Gebilde durch Anschauung zuhilfe kommen wollte. Ramsauer, ein Schüler Pestalozzi's gab ein seinerzeit epochemachendes Werk über den [illegible]unterricht in diesem Sinne im Jahre 1820 heraus. 3. Das Auftreten von Peter Schmid in Berlin und der Brüder Dupuis in Paris. Der Berliner Zeichenlehrer Peter Schmid drang in seinem im Jahre 1828 erschienenen Werke: „Anleitung zur Zeichenkunst für den Selbstunterricht," entschieden auf das Naturzeichnen und verwarf alles Zeichnen nach Vorlegeblättern. Seine Grundsätze waren folgende: Es werden dem Schüler nicht Vorlegeblätter zum Nachzeichnen, sondern Körper zum Abzeichnen gegeben; diese Körper erheben sich in strengem Stufengange von dem einfachsten eckigen (Würfel) durch die vorzüglichsten krummflächigen hindurch bis zu Gipsköpfen hinauf; die frühere Aufgabe bedingt die spätere, die spätere setzt die frühere voraus. Den Schluss des Cursus bildete das Zeichnen von Landschaften. Bis zum Jahre [illegible] wirkten für die Hebung des Zeichenunterrichtes hauptsächlich noch: Carl [illegible], Zeichenlehrer in Berlin (Methodische Anleitung für den Unterricht im Zeichnen [illegible], Elemente der Perspective und Schattenlehre, 1836.), und Otto (Anweisung, den Zeichenunterricht als einen wesentlichen Theil des Schulunterrichtes zu behandeln, 1837). Um dieselbe Zeit führten die Brüder Ferdinand und Alexander Dupuis, ehemalige Zeichenlehrer in Paris, eine Methode ein, nach welcher der Schüler auf dem Anschauungswege zum Zeichnen nach der Natur geleitet werden soll. Durch diese Methode, welche als Fortbildung der Peter Schmid'schen zu nennen ist und die auch in Deutschland (durch Professor Eichens an der Wilhelmstädtischen Fortbildungsanstalt in Berlin) eingeführt wurde, wurde der Zeichenunterricht wesentlich gefördert. Die Brüder Dupuis theilten den ganzen Unterricht in zwei Hauptcurse: den ersten widmeten sie dem geometrischen und perspectivischen Linearzeichnen, den andern dem Zeichnen nach Gipsmodellen und nach der Natur. Zum ersten Cursus gehört ein Apparat von geometrischen und stereometrischen Modellen aus Eisendraht, Holz, Blech u. s. w. und zwar a) Modelle der einfachsten geometrischen Gebilde, als der geraden, krummen, gebrochenen, parallelen Linien, der verschiedenen Winkel; b) Modelle [illegible]

trischer Figuren, als des gleichseitigen, des gleichschenkligen und des ungleichseitigen Dreiecks: der verschiedenen Vierecke, der regelmäßigen und unregelmäßigen Vielecke; c) Modelle zusammengesetzter Figuren aus a und b combiniert, die nach Belieben zusammengesetzt und zerlegt werden können; d) Modelle der stereometrischen Körper, als des Parallelopipedons, Prismas, Cylinders, Pyramide u. s. w.; e) Modelle von Möbeln, Gewölben, Pfeilern, Säulen, Ornamenten u. s. w., welche sich zum Abzeichnen in geometrischer wie in perspectivischer Hinsicht gleich gut eignen. — Bezüglich des zweiten Cursus sei nur erwähnt, dass derselbe in fünf Stufen folgende Ziele anstrebt: 1. Das Zeichnen menschlicher Köpfe, zuerst nach Gipsmodellen, dann nach lebenden Mustern; 2. das Zeichnen menschlicher Figuren nach Gipsmodellen; 3. das Zeichnen von Zierrathen nach Gipsmodellen; 4. das Blumenzeichnen, zuerst nach künstlichen, dann nach natürlichen Blumen; 5. das Landschaftszeichnen. Bei diesem wohldurchdachten Lehrgange ist ein Hauptnachdruck darauf zu legen, dass dem Schüler einige Hauptgrundsätze der Perspective, ohne welche es kein richtiges, malerisches Zeichnen gibt, ohne mathematische Begründung anschauungsmäßig beigebracht werden. Da aber in den Kreis eines guten Schulzeichnens noch andere Dinge als das Naturzeichnen einbezogen sein wollen, so hat sich auch die Dupuis'sche Methode für die Bedürfnisse der Jetztzeit als nicht vollkommen ausreichend erwiesen.

Obgleich also schon vor längerer Zeit einzelne Männer in hervorragender Weise die Methode des Zeichenunterrichtes gefördert haben, sind doch noch vor zwei bis drei Jahrzehnten in diesem Fache im Ganzen nur unbefriedigende Resultate erzielt worden. An den höheren Schulen waren meistens Zeichenlehrer angestellt, die, wenn sie auch oft tüchtige Künstler waren, doch von der Unterrichtsmethode keine Ahnung hatten. Der neuere und neueste Aufschwung unserer Unterrichtsverhältnisse drang aber mit aller Macht auf die Entwickelung des Auges und der Hand, und da kein Unterrichtsgegenstand diese besser zu befördern vermochte, als der Zeichenunterricht, auf die Reform dieses letzteren. Wenn das Ziel des Elementarunterrichtes überhaupt Entwickelung der geistigen Kräfte des Kindes ist, so ist es auch das des Zeichenunterrichtes insbesondere, und nur, wenn er dies vermag, darf er innerhalb der Volksschule platzgreifen. Mit Recht kann man ihn an die Seite der anderen Bildungsfächer stellen, da er dem kindlichen Geiste durch klares Auffassen der Dinge die Fülle der Körperwelt nach Gestalt, Grenze, Größe und anderen Eigenthümlichkeiten erschließt und dadurch den Geist mit einer Menge neuer Vorstellungen bereichert. Es ist gewiss, dass, wer eine Stunde zeichnet, mehr für seine Anschauungskraft gewinnt, als wer zehn Stunden blos sieht. Durch Betrachten und Nachahmen, respective Wiedererzeugen schöner Formen wird das ästhetische Gefühl geweckt und gebildet und die Phantasie befruchtet; durch den ganzen Unterricht ferner der Sinn für Ordnung, Regelmäßigkeit, Reinlichkeit u. s. w. gepflegt. Über den materiellen Wert des Zeichnens, welches als Hilfswissenschaft so vieler Disciplinen (Geographie, Naturgeschichte, Physik u. s. w.) auftritt, und auch dem Handwerker und Gewerbsmanne vielen Nutzen gewährt, ist nicht nothwendig zu sprechen. Mit Rücksicht auf die hohe Bedeutung sowohl in formeller als auch in materieller Beziehung haben deshalb alle neueren Schulordnungen den Zeichenunterricht unter die obligaten Lehrfächer der Volksschule aufgenommen.

Das Ziel des Zeichenunterrichtes in der Volksschule ist: a) Bildung des Formensinnes; b) Befähigung des Auges für das richtige Auffassen der Formen; c) Fertigkeit der Hand im leichten und sicheren Darstellen des Gesehenen oder Vorgestellten. — Über das Alter, mit welchem der Zeichenunterricht beginnen soll, theilen sich die Meinungen. In den Grundsätzen für den obligatorischen Freihandzeichenunterricht, ausgearbeitet von einer Commission des Vereins deutscher Zeichenlehrer,

welche in der im October 1879 zu Berlin tagenden Hauptversammlung des genannten Vereines von demselben angenommen wurden, lautet der 5. Satz: „Verständnisvolles Zeichnen ist nicht früher als nach vollendetem 3. Schuljahre zu erwarten.“ In demselben Sinne spricht sich auch einer der besten Methodiker, Fedor Flinzer, Zeicheninspector in Leipzig, aus, indem er sagt: „Da der Zeichenunterricht bereits für die ersten Elementarübungen eine gewisse Geistesreife voraussetzt, so kann derselbe nicht vor dem vollendeten 10. Lebensjahre des Schülers beginnen.“ Wenn auch nicht geleugnet werden kann, dass Schüler reiferen Alters weit raschere und bessere Fortschritte entwickeln, als wie beim frühzeitigen Unterricht, so darf man aber andererseits nicht außer acht lassen, dass der Beginn des Zeichen-Unterrichtes hauptsächlich auch von der Methode abhängt. Es kann z. B. bei der richtigen Anwendung der stigmographischen Methode ein frühzeitig richtig geleiteter Unterricht sehr zweckdienlich sein. Dies kann man z. B. in Österreich beobachten, wo der Zeichenunterricht schon mit dem 1. Schuljahre beginnt und wo derselbe sehr günstige Resultate erzielt hat.

Stets muss man bei jeder einzelnen Übung das Ziel des Zeichen-Unterrichtes im Auge behalten und ernstlich anstreben. Dies kann erreicht werden: Durch eine richtige *Anleitung zum Anschauen, Beobachten und Vergleichen der gewählten Formen*, so wie durch Ableiten richtiger Urtheile aus dem Beobachteten; durch Entwickelung der Fähigkeit, sich aus dem Beobachteten eine *richtige Vorstellung* zu bilden; durch Übungen im *Darstellen* des Angeschauten, insbesondere nach symmetrischen und harmonisch gegliederten Formen und durch Unterweisungen im Gebrauche wie in der zweckmäßigen *Anwendung passender Darstellungsmittel und Darstellungsarten*. Deswegen ist es auch nothwendig, dass kein Schüler mit dem Zeichnen eines gegebenen Objectes eher beginne, als bis dasselbe vom Lehrer genau erläutert worden ist.

Die verschiedenen *Unterrichtsmethoden*, welche beim Zeichen-Unterrichte angewendet werden, sind: 1. *Das Zeichnen nach Vorlagen* ist die älteste Methode welche jetzt nur an der Oberstufe und da nur in geringem Maße gepflegt wird. Beim Zeichnen nach Vorlagen arbeitet jeder Schüler eine andere Zeichnung. An Kunstakademien und höheren Lehranstalten, wo die Schüler bereits einige Übung im Zeichnen haben, bewährt sich diese Methode als Einleitungsunterricht. In den Vorlagen hat der Lernende ein vollendetes Bild vor sich, er sieht ein Ziel, dem er nachstreben kann; er bildet sich in der Technik aus, sieht wie es andere aufgefasst haben; seine Auffassung und Geschmacksbildung kann reiche Früchte tragen. Freilich kommt es vor allem auf das „Wie“ der Vorlagen an. — Anders verhält es sich mit der *Volksschule*, wo der Same erst ausgesäet werden soll; hier muss von der *Vorlage* ein äußerst vorsichtiger, [illegible] Gebrauch gemacht werden und kann selbe *erst auf der Oberstufe*, wenn das Gelernte und Geübte weiter ausgebildet und befestigt werden soll, namentlich beim Zeichnen von polychromen Ornamenten angewendet werden. Dabei darf der Lehrer nie versäumen, die Vorlage zu besprechen, um ein verständiges Nachzeichnen zu begünstigen und dem gedankenlosen Copieren zu begegnen. Der Lehrer beaufsichtigt, hilft nach, weist an und verbessert. Mit methodisch gut geordneten Vorlagen, mit solchen, welche vom Leichten zum Schwierigen in übereinstimmender Folge den Unterricht vermitteln, lässt sich namentlich dann [illegible] wirken, wenn der Lehrer darauf hält, *dass die Zeichnung nach der Vorlage entweder vergrößert oder verkleinert wird*. Die unglückliche, wie eine Krankheit sich forterbende Manie des Durchstechens, Durchpausens, verstandeslosen [illegible] u. s. w. führt zu einem *mechanischen Nachzeichnen*, bei dem die Ausbildung des Seh- und Auffassungsvermögens leer ausgeht. Beim Zeichnen nach Vorlagen sollte der Lehrer nie in eine Schülerzeichnung selbst hineinbessern, um ihr das Gepräge der Scheinvollendung zu geben; damit betrügt er sich, den Schüler und alle, welche die Zeichnung

ansehen, während das Zeichenproduct auf diesem Wege doch nie ein durchgearbeitetes wird. Ist der Schüler nicht so weit, um den darzustellenden Gegenstand selbst unter Leitung des Lehrers zu beherrschen, dann gebe man ihm eine leichtere Zeichnung; Correcturen neben der Zeichnung auf einem besonderen Blatte, sind dagegen zulässig, daran rankt sich der Lernende empor. Das Zeichnen nach Vorlagen eignet sich gut für den Einzelnunterricht. 2. Das Nachzeichnen von Vorbildern, die der Lehrer vor den Augen der Schüler auf die Schultafel zeichnet, hat das Zeichnen nach Vorlagen aus der Volksschule beinahe ganz verdrängt. Der Lehrer zeichnet hiebei die betreffenden Formen angesichts der Classe und unter entsprechenden Erläuterungen correct und möglichst groß an die Schultafel so, dass die Schüler bei ihren Arbeiten der des Lehrers zu folgen vermögen. Dadurch wird die Auffassung derselben in die rechte Bahn gelenkt und das Ziel des Zeichenunterrichtes, welcher hiebei Massenunterricht ist, viel besser erreicht, als durch das Nachzeichnen von Vorlagen; auch wird dadurch der pädagogische Grundsatz: Es soll nichts gezeichnet werden, was nicht verstanden ist, leicht gewahrt. Beim Vorzeichnen auf die Schultafel kann der Lehrer allerdings die Zeichnung nie so rein ausführen und die Schüler haben kein so vollkommenes Bild vor sich als an der Vorlage. Dies ist der einzige Nachtheil dieser Methode. Die Methode des Tafelzeichnens ist genetisch, die Schüler sehen die Zeichnung entstehen und lernen dieselbe vollkommen verstehen. Als ein Fortschritt dieser Methode ist die Anwendung von Diagrammen oder Wandtafeln zu nennen, welche vor Beginn des Zeichnens den Schülern gezeigt und erklärt werden. Mit Hilfe der Schüler wird die auf einer Wandtafel oder einem Bogen Zeichenpapier befindliche Zeichnung analytisch zergliedert und auf die derselben zugrunde liegenden bestimmten geometrischen Formen (Dreiecke, Quadrate, Kreise, Ovale u. s. w.) zurückgeführt. Diese Formen heißen deshalb Grund- oder Elementarformen. Der Schüler ist hier gehalten, bei dem Beginn der Zeichnung sich eine allgemeine Disposition zu schaffen, die Aufgabe zu zerlegen; er hat seine Freude daran, wenn er sieht, wie unter seinen Händen ein scheinbar verwickeltes Bild sich vereinfacht, und dadurch seinem Kraftmaß zugänglich wird. Alle zum Zeichnen nothwendigen Hilfsmittel zeichnet der Lehrer erst beim Erklären der Zeichnung in die Wandtafel und erst dann beginnt er mit dem Vorzeichnen auf die Schultafel. Von wesentlichem Vortheil ist es jedoch, dass die Schüler die Zeichnung verkleinern und somit auf das Gesetz der Ähnlichkeit geführt werden. Diese Methode kann den Volksschullehrern nicht genug anempfohlen werden, da die Schüler beim Abzeichnen von verschiedenen Mustern, Ornamenten u. s. w. angeleitet werden, dieselben auf die ihnen zugrunde liegenden Grundformen zurückzuführen, die einzelnen Größenverhältnisse zu vergleichen und auf diese Weise eine correcte Nachbildung zu erhalten. 3. Das Dictatzeichnen besteht in einem den Umständen entsprechend langsam fortschreitenden Vortrag des Lehrers, nach welchem die Schüler zu zeichnen haben, und schließt jede Vorlage und alles Vorzeichnen vonseite des Lehrers aus. Das Dictatzeichnen soll in der Volksschule erst in der zweiten Hälfte der Mittelstufe vorbereitet und hauptsächlich auf der Oberstufe gepflegt werden. Die Sprache des Lehrers beim Dictieren muss deutlich, kurz und bündig sein; er darf nichts wiederholen, weil sich sonst nachlässige Schüler oft darauf verlassen und erst dann zeichnen, wenn der Lehrer das betreffende Dictat wiederholt hat, wodurch sich in ihren Zeichnungen leicht ein großer Schlendrian einnistet. Als Beispiel für das Dictieren bei einer einfachen geradlinigen Zeichnung führen wir an: Zeichnet ein Rechteck, dessen Seiten 4 cm von den Rändern des Zeichenblattes entfernt sind. — In diesem Rechtecke zeichnet beide Diagonalen — beide Mittellinien, — verbindet die Endpunkte dieser Mittellinien — durch die Schnittpunkte dieser Verbindungslinien mit den Diagonalen des Rechteckes zeichnet lothrechte und wagrechte Linien bis zu den Rechteckseiten, — in jedem der 16 durch alle

bisher gezeichneten loth= und wagrechten Linien entstandenen Rechtecke zeichnet die zweite Diagonale. — Diese Art des Dictatzeichnens ist vollkommen synthetisch, die Schüler wissen im Vorhinein nicht, welches Bild sie erhalten werden; sie hat aber den Vortheil, dass sie die Selbstthätigkeit derselben weckt. Bei etwas schwierigeren Zeichnungen ist es gut, wenn der Lehrer, bevor er mit dem Dictatzeichnen beginnt, den Schülern die fertige Zeichnung (als Wandtafel oder Diagramm) zeigt, selbe mit ihnen analysiert und erst dann mit dem Dictieren beginnt. Als ein gutes Mittel, die Selbstthätigkeit der Schüler noch mehr zu fördern, ist zu empfehlen, dass der Lehrer mit den Schülern eine Zeichnung analysiere und dieselbe dann beim Dictatzeichnen in einer veränderten Lage oder anderen Größenverhältnissen nachzeichnen lasse. 4. Das Taktzeichnen ist für die Volksschule wichtig, indem dabei die Schüler an ein gleichmäßig rasches Zeichnen gewöhnt werden. Dasselbe kann schon auf der Unterstufe geübt werden und findet namentlich bei dem rhythmischen Ornamente (siehe dieses) seine beste Anwendung. Bei einfachen aus lauter gleich langen Linien bestehenden Zeichnungen ist beim Tactieren stets auf gleich geneigte Linien dieselbe Tactzahl anzuwenden. Bei Zeichnungen, die aus ungleich langen und nach verschiedenen Richtungen laufenden Linien zusammengesetzt sind, ist in den Taktzahlen zugleich auch die Länge der Linien anzugeben. Für beiliegende aus der Wiederholung des Linienzuges a b c d e f g h i bestehende Verzierung ist die Reihe der Taktzahlen: 3, 3, 2, 1, 1, 1, 2, 3. 5. Das Zeichnen aus dem Gedächtnis tritt auf der Oberstufe zum Dictatzeichnen hinzu. Das Gedächtniszeichnen ist sowohl in formeller als auch in materieller Beziehung nützlich; denn wenn die Schüler wissen, dass sie manche nach der Schultafel gezeichnete Zeichnungen später aus dem Gedächtnisse werden wiedergeben müssen: so geben sie beim Tafelzeichnen mehr acht, prägen die Zeichnung dem Gedächtnisse ein und sammeln sich auf diese Art eine Anzahl von Zeichnungen, die sie stets aus dem Gedächtnisse reproducieren und welche ihnen im praktischen Leben oft nützlich werden können. Durch das Gedächtniszeichnen werden also die Sinne noch mehr geübt und man erzielt eine größere Gründlichkeit. Vortheilhaft ist es, eine früher gearbeitete Zeichnung in einer anderen Größe aus dem Gedächtnisse zeichnen zu lassen, wobei namentlich das Auge im Abschätzen und Vergleichen der Dimensionen geübt wird. Das Gedächtniszeichnen gibt dem Lehrer auch ein Mittel zur häuslichen Beschäftigung der Schüler an die Hand; dabei ist aber selbstverständlich, dass die Schüler ihre Zeichenhefte nicht nach Hause nehmen dürfen, wenn sie eine früher gearbeitete Zeichnung zuhause aus dem Gedächtnisse wiedergeben sollen. Ein anderer, sehr nützlicher Vorgang beim Zeichnen aus dem Gedächtnisse ist folgender: Eine vom Lehrer (vor der Zeichenstunde und bis zu dieser verdeckte) an die Schultafel gezeichnete Zeichnung wird enthüllt und in allen ihren Theilen gründlich besprochen (analysiert), wobei die dialogische Lehrform jeder anderen vorzuziehen, und insbesondere das Charakteristische der Figur hervorzuheben ist; sodann wird die Zeichnung des Lehrers dem Anblicke der Schüler (durch Bedecken, Umkehren der Schultafel ꝛc.) entzogen und dieselben erhalten nun die Aufgabe, die Figur aus dem Gedächtnis zu reproducieren. Nachdem die Schüler mit dem Zeichnen fertig geworden sind, enthüllt der Lehrer die Tafelzeichnung, mit der die Schüler ihre Arbeiten vergleichen und letztere dann eventuell corrigieren. Es versteht sich von selbst, dass bei diesen Gedächtnisübungen in der Wahl der Vorlagen ein entsprechender Stufengang zu beobachten ist, und dass nur solche Objecte zur Aufgabe gegeben werden sollen, deren Formen charakteristisch und nicht compliciert sind. An die Stelle von Tafelzeichnungen können auch in diesem Falle Wandtafeln treten. — 6. Das Zeichnen

nach dem Modell soll bezwecken, dass das Auge so geübt werde, dass es die Dinge in der Außenwelt richtig sehen lerne. Bei allen früher besprochenen Methoden hatte man nur auf zwei Dimensionen Rücksicht zu nehmen, zu denen hier noch die dritte hinzutritt. Diese richtig darzustellen ist nicht so leicht und verlangt gewisse Vorkenntnisse, welche sich nicht blos auf die Technik, sondern auch auf die wichtigsten Gesetze der Perspective beziehen. Mit Recht hat man deshalb in der Gegenwart von dem unvermittelten Zeichnen nach dem Modell, wie es die Gebrüder Dupuis vorschreiben, abgelassen und beginnt damit erst auf der Oberstufe und zwar mit dem Leichtesten und Einfachsten. Als Hilfsmittel gebrauche man geometrische Modelle aus Draht und Holz. Beim Zeichnen nach Draht- und Holzmodellen wird eines derselben aufgestellt und allen Schülern der Classe zum Nachzeichnen gegeben; in dem Falle aber, als die Schüler in doppelten Reihen sitzen, ist vor jeder Reihe ein Modell aufzustellen. Beim Zeichnen nach Modellen ist ferner die Vorsicht zu gebrauchen, dass die Entfernung der Zeichnenden von dem Modelle keine zu geringe und auch keine zu große sei, weil die Schüler sonst keine klare Anschauung der perspectivischen Erscheinungen bekämen; auch empfiehlt es sich, dass die Schüler öfters die Plätze wechseln und hiedurch das Modell in verschiedenen Ansichten zu sehen bekommen.

Hinsichtlich der von den Schülern zu benützenden Zeichenhefte oder Schiefertafeln unterscheidet man in der Volksschule das gebundene (stigmographische) und das freie Zeichnen. Beim stigmographischen Zeichnen werden den Schülern Hilfsmittel in Form von Linien oder Punkten (Stigmen) gegeben; sie zeichnen also entweder auf Schiefertafeln oder in Zeichenhefte, die mit einem Quadratnetze oder mit Punkten, welche eine bestimmte gegenseitige Lage haben, versehen sind. Diese Art des stigmographischen Zeichnens wurde namentlich von Dr. Hillard (1846) in Wien gepflegt. Schon im Anfange dieses Jahrhundertes begann man mit verschiedenen Methoden des stigmographischen Zeichnens. Es wurden den Schülern Zeichenbogen gegeben, auf denen theils ganz, theils im weiteren Verlauf halb die Figuren vorbereitet waren, in welch letzterem Falle die zweite Hälfte selbständig vollendet werden musste. Später enthielten die Zeichenbogen Figuren mit punktierten Linien, die überzogen wurden; dann nur einzelne Punkte. Nach einer anderen Variation dieser Methode werden mittelst ausgeschnittener Blechschablone die verschiedenen Einfassungsfiguren, nämlich Quadrate, Rechtecke, Sechsecke, Kreise u. s. w. dem Schüler auf sein Zeichnungspapier vorgezeichnet, worauf derselbe in diese Figuren die gegebene Aufgabe einzeichnet. Pestalozzi und Herbart befürworten das Zeichnen auf durchscheinenden Hornblättchen. Beim freien Zeichnen zeichnen die Schüler gleich anfangs auf Papier, welches mit keinen Hilfsmitteln versehen ist. Die Frage, ob man im Anfange des Elementarzeichenunterrichtes die stigmographische Methode oder gleich das freie Zeichnen einführen soll, ist eine strittige Zeitfrage und hängt jedenfalls auch mit der früher erwähnten Frage, wann der Zeichenunterricht zu beginnen habe, eng zusammen. Beginnt man gleich im ersten Schuljahre zu zeichnen (wie es z. B. in Österreich vorgeschrieben ist), dann wäre die stigmographische Methode für die drei ersten Schuljahre unbedingt anzuempfehlen. Das Kind besitzt die Lust zum Zeichnen von Natur aus, sie darf nur in rechter Weise unterstützt werden und man kann der Fortdauer derselben gewiss sein. Da das Kind noch nicht frei zu arbeiten vermag, so bedarf es Hilfsmittel, welche ihm die Hillardt'sche Stigmographie zu bieten imstande ist. Weishaupt, Leiter des Zeichenunterrichtes an den städtischen Schulen in München, der sonst gerade kein Freund der Stigmographie ist, sagt: „Bei Kindern von 6—8 Jahren dürfte durch dies Verfahren der Unterricht sehr erleichtert, frühzeitige Sauberkeit und eine gewisse Handfertigkeit jedenfalls zu erzielen sein." Der deutsche Zeichenlehrerverein, der das Zeichnen erst vom 4. Schuljahre an gepflegt haben will, ist entschieden gegen die Stigmo-

graphie und führt unter anderem auch ihre Schädlichkeit auf das Gesicht der Schüler an, was auch durch Ärzte bestätigt wird. Wenn wir aber auch dieser Ansicht nicht allgemein beistimmen können, da bei einem richtig angewendeten Verfahren die Entfernung der Linien oder Punkte wenigstens 1 cm. beträgt und wöchentlich höchstens zweimal und nie länger als eine Stunde gezeichnet wird, so müssen wir doch andererseits nicht außer acht lassen, dass sich der Kampf hauptsächlich gegen die Hamburgische Methode Stuhlmanns richtet, um deren allgemeine Einführung in die Volksschulen Deutschlands es sich handelte und da wäre wohl das von Stuhlmann angewendete Zeichnen und Entwerfen von Stickmustern in ein Liniennetz von bloß 2 mm. Weite unbedingt auch vom hygienischen Standpunkte aus zu verwerfen.

Wird das stigmographische Zeichnen angewendet, so ist darauf zu achten, dass es mit dem dritten Schuljahre beendet wird und dass mit zunehmender Handfertigkeit die Hilfsmittel den Schülern entzogen werden. Dadurch wird auch der Übergang vom gebundenen zum freien Zeichnen angebahnt. Demnach wären im 1. Schuljahre Zeichenhefte mit einem Quadratnetze von 1 cm. Weite, im 2. Schuljahre anfangs (etwa im ersten Halbjahre) punktierte Hefte mit 1 cm. Weite, dann solche mit der Weite von 2 cm. und endlich im dritten Schuljahre Zeichenhefte mit der Punktweite von 4 cm. zu benützen. *Aller Zeichenunterricht an Volksschulen ist Massenunterricht* und da auch alles Zeichnen *Freihandzeichnen* ist, so ist selbstverständlich *der Gebrauch des Lineals, des Zirkels u. s. w. ausgeschlossen*. Der Lehrer muss die Schüler im Gebrauche wie in der Handhabung der Materialien beim Zeichnen genau unterweisen, es muss auch eine Ordnung in den Zeichenrequisiten, eine Gleichförmigkeit der Zeichenhefte oder Blätter eingehalten werden. Es ist strenge darauf zu achten, dass während des Zeichnens die Augen der Schüler ihren Zeichenflächen nicht zu nahe gebracht werden, weil dadurch die Sehkraft geschwächt und die Kurzsichtigkeit gefördert wird. Die Zeichnungen der Schüler sind möglichst *groß* auszuführen, weil bei der Ausführung von großen Zeichnungen alle Formen klarer hervortreten und auch mehr Aufmerksamkeit und Genauigkeit erfordert wird, als bei kleinen Darstellungen. Jede Zeichnung der Schüler soll *rein* und *correct* unter Leitung und Controlle des Lehrers in der Schule angefertigt werden. Die fertigen Schülerarbeiten sind von dem Lehrer stets abzufordern und bis zum Schluss des Schuljahres in geordneter Weise aufzubewahren. Die *Correcturen* fehlerhafter Schülerzeichnungen sind nie in diesen selbst vorzunehmen; es sind vielmehr die Schüler selbst durch mündliche Bemerkungen zur Vornahme der Ausbesserung zu veranlassen. *Classencorrectur* verdient den Vorzug vor der *Einzelncorrectur*. Bemerkt der Lehrer bei der Durchsicht der fertigen Zeichenaufgaben, dass die Mehrzahl der Schüler den gleichen Fehler gemacht hat, so ist es zweckmäßig, das fehlerhaft dargestellte Object neuerdings, u. z. mit Beibehaltung des Fehlers, an die Schultafel zu zeichnen und unter eingehender Besprechung der Zeichnung die Correctur derselben vor den Augen der Schüler vorzunehmen. Endlich sei noch bemerkt, dass man auch beim Zeichenunterrichte ganz in derselben Weise wie in jedem anderen Unterrichtsgegenstande auf strenge Disciplin, dann auf gute Körperhaltung und gutes Zeichenmaterial achten muss. Der Gebrauch des Gummi elasticum (Radirgummi soll überhaupt nicht benutzt werden) ist auf ein Minimum zu beschränken.

Materialien, Schullocalität. Zur Ausführung der Vorzeichnungen des Lehrers ist eine Schultafel, welche aus gut getrocknetem Holze angefertigt und mit einem mattschwarzen Ölanstriche versehen ist, und geschlemmte weiße Kreide zu verwenden. Eine Leinwandtafel wäre zu diesem Zwecke weniger geeignet, weil die elastische Tafelfläche dem Drucke, der beim Zeichnen darauf ausgeübt wird, zu sehr nachgibt und deshalb weniger Sicherheit gewährt. Für die Unter- und Mittelstufe soll die Schultafel auf einer

Seite ein stigmographisches Netz mit rother Ölfarbe (Entfernung der Stigmen 7—8 cm.) enthalten; die andere Tafelseite ist schwarz zu belassen, ohne Angabe irgend welcher Hilfspunkte oder Linien. Es ist zweckmäßig, dass diese Schultafel in möglichst normaler Stellung gegen die Zeichnenden, somit senkrecht angebracht wird, damit die Schüler die auf der Tafel vorgezeichneten Formen auch richtig sehen und nachbilden können. Es ist dies mittelst eines an der Wand befestigten Gestelles, das mit Schubleisten und einer einfachen Vorrichtung (Löcher und Holznägel) zum Höher- und Niedrigerstellen der Tafel versehen ist, leicht zu bewerkstelligen. Für Erklärungen über die Darstellungsart bei der Schattengebung ist jedoch eine lichtfarbige Tafel und weiche Holzkohle (Reißkohle) zu gebrauchen. Eine sogenannte ölgrundierte aufgespannte Malerleinwand von hinreichender Größe und Stärke reicht für diesen Zweck vollkommen aus. Als Zeichenmaterial für die Schüler empfehlen sich für die ersten Übungen die bekannten Schiefer- oder elastischen Tafeln und Griffel, für die folgenden Übungen im stigmographischen Zeichnen stigmographische Papierhefte und für das freie Zeichnen Zeichenhefte oder sogenannte Blocks oder auch einzelne Blätter von reinem weißen Papier. Das Verhältnis der Länge zur Breite einer Zeichnung sei womöglich 3 : 2; die stigmographischen Hefte können die Ausmaße 24 cm. und 16 cm. haben, dabei kann die Zeichnung 20 cm. und 12 cm. groß sein. Die anderen freien Zeichenhefte sollen größer sein. Die Bleistifte für den Gebrauch der Schüler sollen weder zu weich, weil für den Anfänger eine reine Zeichnung dadurch schwer möglich würde, noch zu hart sein, weil in diesem Falle eine freie und leichte Bewegung der Hand, welche für das Zeichnen nothwendig ist, nicht erreicht werden könnte. Um das lästige und zeitraubende Bleistiftspitzen während des Unterrichtes zu vermeiden, ist zu wünschen, dass jeder Schüler auf der Unterstufe wenigstens zwei schon gespitzte Bleistifte zum Zeichnen in die Schule mitbringe. Als Zeichenmaterial für die Schüler an Bürgerschulen (oder für die obersten Classen an achtclassigen Volksschulen) sollen den Schülern in der Regel weißes, gut geleimtes Zeichenpapier, Bleistifte, Feder und Tusch, Pinsel und Farbe dienen. Zum Zeichnen nach Modellen können auch graues Naturpapier, weiße und schwarze Kreide verwendet werden. Das Schulzimmer, in welchem der Zeichenunterricht ertheilt wird, soll wo möglich durch Fenster von einer, u. z. von der linken Seite der Zeichnenden hinreichendes Licht erhalten. In demselben sollen alle Lehrmittel und Requisiten, welche für den Unterricht nothwendig sind, aufbewahrt werden können.

Zum Schlusse wollen wir noch der wichtigsten schon früher erwähnten Grundsätze für den obligatorischen Zeichenunterricht an allgemeinen Bildungsanstalten, einschließlich Volksschulen gedenken, welche vom Verein deutscher Zeichenlehrer, am 18. October 1879 in Berlin angenommen wurden und zwar: Zeichenunterricht darf nur von Lehrern ertheilt werden, die neben sachlicher Bildung auch pädagogische Befähigung nachgewiesen haben. Zeichenunterricht muss unter allen Umständen Massenunterricht sein. Das zu Lehrende muss dem Begriffsvermögen der Schüler angemessen sein und bis zum vollen Verständnisse durchgearbeitet werden, so dass es ihr geistiges Eigenthum wird. Mechanische Einübung ist unter keiner Bedingung zu gestatten. Jedes gedankenlose Copieren ist zu verwerfen; daher ist das bisher häufig übliche verständnislose Nachzeichnen von Vorlegeblättern nirgends zu gestatten. Die für das Zeichnen einer Aufgabe verwendete Zeit muss mit der Schwierigkeit und Wichtigkeit der Aufgabe im Einklange stehen. Die größte Correctheit ist anzustreben. Flüchtigkeit, übereiltes und deshalb unvollkommenes Arbeiten ist nicht zu erlauben. Der Gebrauch jedes technischen Hilfsmittels (Kantel, Lineal, Papierstreifen, Maßstab, Zirkel ꝛc.), um gerade Linien und Kreise zu zeichnen oder Längen zu messen, ebenso das Durchzeichnen (Pausieren) sind bei einem verständnisvollen Freihandzeichnen nicht zu gestatten. Auch das Nachmessen ist dem Schüler nicht zu erlauben.

Hefte mit vorgedruckten Aufgaben (in feinen Linien oder Punkten) sind unstatthaft. Correcturen sind theils theoretischer, theils praktischer Art. Bei allen Verständnisfehlern ist die Correctur theoretisch, d. h. durch das Wort, bei allen technischen Fehlern praktisch mit der Hand mittelst Vorzeichnung zu geben. Letztere ist jedoch entweder außerhalb der Zeichnung des Schülers vorzunehmen oder in der Zeichnung in der Weise, dass sie als Correctur des Lehrers erkennbar bleibt. Es ist wünschenswert, dass die Schüler Prüfungsarbeiten (Extemporale) anfertigen. Diese Arbeiten müssen aber ohne jeden Einfluss des Lehrers und in bestimmt festgesetzter Zeit ausgeführt werden. Ebenso wünschenswert sind mündliche Prüfungen in den Hilfswissenschaften. Bei Ausstellungen von Schülerzeichnungen gelegentlich der öffentlichen Prüfungen sind sämmtliche Arbeiten, nicht einzelne ausgewählte, vorzulegen.

Literatur: Anton Andĕl, Das geometrische Ornament, 12 Hefte, Wien 1877, und das polychrome Flachornament, 12 Hefte, Wien 1880. — Carl Benz, Das geradlinige Ornament, 4. Aufl. — E. Domschke, Wegweiser für den Unterricht im Freihandzeichn. — Josef Eichler, Elementarzeichenschule, 2 Abtheilungen nebst erläuterndem Texte. Wien 1879. Derselbe, Farbenlehre. — Flinzer Fedor, Lehrbuch d. Zeichenunterrichtes an deutsch. Schulen. 3. Aufl. Bielefeld und Leipzig, 1882. — Josef Grandauer, Elementarzeichenschule. 12 Hefte und Text, und der Regelkopf. Wien 1878. — Grandauer, Method. d. Zeichenunterr. Wien 1883. — Ed. Herdtle, 1. Blätter, Blumen, Ornamente auf Grundl. einfacher geometr. Formen. 68 Blatt. 2. Elementar Ornamente. 24 Vorl. 3. Elemente d. Zeichnens. 5 Hfte. 4. Das geometrische Ornament, Vorbilder für das Linearzeichnen in Verbindung mit dem Freihandzeichnen. 60 Tafeln. 5. Wandtafelvorlagenwerk für den Elementarunterricht im Freihandzeichnen. 60 Tafeln in Schwarz und 24 Tafeln in Farbendruck mit Text. 6. Schule des Musterzeichnens für Mädchen-, gewerbliche Fortbildungs- und Frauenarbeitsschulen; nebst einem Anhang: Colorierschule von H. Kolb. 48 Tafeln. — Jacobsthal, Grammatik der Ornamente. 7 Hefte mit Text. — Josef Koller, Formensammlung zum Elementarunterricht im freien Zeichnen in der Volksschule. 6 Hefte à 24 Blätt. nebst Anleitung. — Guido Schreiber, 1. Zum ersten Unterricht im Zeichnen. 6 Hefte. 2. Die Farben und das Malen kunstgewerblicher Zeichnungen. 3 Hefte. 3. Gemalte gothische Ornamente. 4 Hefte. 4. Renaissance-Ornamente. 4 Hefte. — Dr. A. Stuhlmann, 1. 40 Wandtafeln für den ersten Unterricht im Zeichnen. Für Volksschulen. 2. Der Zeichenunterricht in der Volks- und Mittelschule. — J. Tretau, der kleine Zeichner. Ein Hilfsbuch für Lehrer. — H. Weishaupt, 1. Theorie und Praxis des Zeichenunterrichtes. Weimar, 1879. 2. Aufl. 2. Vorlagen zum Elementarunterrichte im Freihandzeichnen. 13 Hefte. 3. Das Elementarzeichnen der Volksschule. 445 methodisch geordnete Aufgabenmotive zur Auswahl für die Tafelzeichnungen des Lehrers. 2 Abtheilungen mit Text.

Zeit und Vorstellung der Zeit. Diese beruht auf der Veränderung. Gäbe es keinen Wechsel der Dinge, so gäbe es auch keine Zeit; wo aber etwas wechselt, dort mischen sich sogleich Zeitbestimmungen ein, indem das eine als das frühere, das andere als das spätere erscheint. Denkt man sich zwei Veränderungen **A** und **B**, z. B. Blitz und Donnerschlag und stellt sich dieselben einzeln vor, so ereignet sich nichts besonderes. Geht aber das Vorstellen von **A** auf **B** über, d. h. ist das **A** noch im Bewusstsein, als das **B** kommt: so erscheint das **A** als vorausgehend dem **B**, das **B** als nachfolgend dem **A**. **A** ist das frühere, **B** das spätere.

Die einzelnen auf einander folgenden Veränderungen werden von uns in Reihenform aufgefasst. Einer Reihe von Veränderungen entspricht eine Reihe von Vorstellungen im Bewusstsein, in welcher jedes Glied durch die Stellung zwischen zwei Nachbargliedern und noch überdies dadurch bestimmt ist, dass es nicht gleichgiltig ist, welches man als das vorangehende, und welches als das nachfolgende ansieht. Eine solche Reihe, bei welcher es auf das „Vor“ und „Nach“ der einzelnen Glieder wesentlich ankommt, und welche deshalb nicht umgekehrt werden darf, ohne eine Zerstörung ihres Wesens zu erfahren, heißt eine Zeitreihe. So ist die Aufeinanderfolge geschichtlicher Thatsachen, die Reihe der Wochentage eine Zeitreihe. Eine Folge von Bäumen ist keine Zeitreihe, weil es ihr die Ordnung darstellen

gleichgiltig ist, von welchem Ende aus man die Reihe betrachtet. — Die Zeit ist demnach nichts anderes, als die Bestimmtheit des Nacheinander. Eine begrenzte Zeitreihe heißt eine Zeitstrecke (unpassend auch ein Zeitraum). Sie wird gemessen durch die Anzahl ihrer Glieder, d. h. durch die Zahl der Übergänge mittelst des Vor und Nach, die man durchmachen muss, um von dem Anfangsgliede zu dem Endgliede zu gelangen. Die Zeitstrecke erscheint noch individuell bestimmt durch den Inhalt ihrer Glieder, d. h. durch die Natur der wechselnden Momente. So unterscheidet sich eine Woche von der anderen dadurch, dass sich in jeder Verschiedenes ereignet, obwohl beide als Zeiten gleich groß sind. Sehen wir aber von dem besonderen Inhalte dieser Glieder ab, indem wir mehrere gleiche Zeitstrecken (z. B. Wochen) mit einander vergleichen, so bleibt nur noch dasjenige in der Vorstellung übrig, was allen diesen einzelnen Zeitstrecken gemein ist, nämlich die gleiche Anzahl und Aufeinanderfolge der Glieder, welche aber jeden besondern Inhalt eingebüßt haben. Dadurch verwandelt sich die bestimmte Zeitstrecke in die inhaltslose Zeitlinie, in welcher statt bestimmter Vorstellung bloße Punkte als Andeutungen der Möglichkeit von Setzungen enthalten sind. Von der Anzahl dieser Punkte hängt die Länge der Zeitlinie ab. Bei der Setzung der Punkte ist man übrigens an keine Grenze gebunden; man kann vielmehr die Punkte nach beiden Seiten hin fortsetzen. Dadurch gelangt man zur Vorstellung der nach beiden Richtungen des Vor- und Rückwärts unbegrenzten Zeitlinie oder der Ewigkeit. In diese unendliche Zeit müssen alle einzelnen Zeiten hineinfallen, und in derselben eine bestimmte Stellung zu allen anderen Zeiten haben.

Bei der wirklichen Bestimmung von Zeitstrecken muss man die objective Messung der Zeit von der subjectiven Schätzung derselben unterscheiden. Objectiv wird die Zeit gemessen durch Zählung der Veränderungen, die sich mit vollständiger Genauigkeit wiederholen, wie z. B. die Pendelschwingung und die Umdrehung der Erde um ihre Achse. Die subjective Schätzung ist verschieden für die eben ablaufende und für die bereits abgelaufene Zeit. Je energischer unsere Vorstellungsreihen ablaufen und je weniger sie durch Stockungen und Pausen in Theile gespaltet werden, desto kürzer kommt uns die ablaufende Zeit vor. Hier ist des Wechsels sehr viel, allein wir kommen nicht dazu, die einzelnen Momente desselben zu zählen. Dem Glücklichen, dem Beschäftigten schlägt nicht die Stunde. Je mehr aber die Reihen abbrechen und stocken, desto mehr werden wir an den Fluss der Zeit gemahnt, wie z. B. im Zustande der Erwartung, wo sich jede Reihe als kurz erweist, um in der Vorstellung des erwarteten Gegenstandes zu enden, und deshalb immer wieder angestückelt werden muss — oder in jedem peinlichen Zustande, wo wir umgekehrt die allzulange Reihe der unangenehmen Empfindungen beständig, jedoch erfolglos abzurechnen suchen, oder endlich im Zustande der langen Weile, wo der Vorstellungsverlauf aus Mangel an einem bedeutenden Inhalte beständig stockt. In allen diesen Fällen gibt es viele Unterbrechungen, die den Schein einer langen Zeit hervorrufen; jedoch nur in der unmittelbaren Gegenwart, nicht bei der Reproduction der bereits vergangenen Zeitreihe, weil die Reproduction des Unbedeutenden und selbst jene des Unangenehmen ins Detail nicht gelingt, daher jene Unterbrechungen für die Erinnerung an vergangene Zeiten nicht bestehen. Die vergangenen Zeitstrecken erscheinen vielmehr desto länger, je mehr sie mit bedeutenden Vorstellungen ausgefüllt waren. Ein beschäftigungsvoller Tag, eine ereignisvolle Woche, ein thatenreiches Leben (Alexander der Große, der im 33. Lebensjahre starb) erscheint uns lang, weil sich in diesen Zeitreihen selbst für die Erinnerung noch viele Glieder unterscheiden lassen. Das pädagogische Verhalten in Bezug auf die Zeit geht dahin, dieselbe dem Zögling als ein wertvolles Gut hinzustellen; werthvoll deshalb, weil sie die unumgängliche Bedingung ist für jede Wirksamkeit, und weil das dem Individuum zugemessene Quantum derselben ein beschränktes ist. Der edelste Geiz ist der mit der Zeit.

Zeller. Christian Heinrich Zeller (1799—1860), der Bruder des Königsberger Schulrathes Karl August Zeller wurde 1799 auf Hohen-Entringen bei Tübingen geboren; er studierte anfangs die Rechte, bildete sich jedoch später zum Erzieher aus und wirkte in dieser Richtung in Augsburg, St. Gallen und Zofingen. 1820 leitete er eine nach Francke'schem Muster eingerichtete Waisen-Erziehungsanstalt und ein damit verbundenes Armenschullehrer-seminar zu Bruggen in Baden mit bestem Erfolge. Diese Anstalt erfreute sich eines dauernden Bestandes und es wird dieselbe heute von dem Sohne ihres Gründers Reinhard Zeller geleitet. In dieser Erziehungsanstalt wirkte Zeller „arm unter Armen, gering besoldet, aber glücklich und zufrieden" bis zu seinem Tode 1860. Unter seinen Schriften sind besonders zu erwähnen: „Lehren der Erfahrung für christliche Land- und Armenschullehrer" 3 Bde. Basel 1826 und seine „Kurze Seelenlehre, gegründet auf Schrift und Erfahrung" Stuttgart. Trotz der einfachen und schlichten Weise seiner Schreibart enthalten seine Schriften viel Vortreffliches. Er machte es der Volksschule zur Aufgabe, die Kinder durch Unterricht und Zucht nicht nur für ihren irdischen Beruf, sondern auch auf ihre ewige Bestimmung vorzubereiten.

Zerrenner. Dr. K. Ch. Gottlieb Zerrenner (1780—1852), geb. zu Beiendorf in der Provinz Sachsen erhielt seine Erziehung im Pädagogium im Kloster Bergen bei Magdeburg und auf der Universität in Halle. Sein Wirken als Lehrer und Prediger zu Magdeburg war von so gutem Erfolge begleitet, dass er 1816 daselbst zum Schulrath und Seminardirector ernannt wurde. Bei der Organisation des Magdeburger Schulwesens betonte er besonders den Satz, dass sämmtliche Schulen als ein Ganzes sich in die Hand arbeiten sollen. 1830 bekam er den Auftrag die wechselseitige Schuleinrichtung in Eckernförde kennen zu lernen, er vertheidigte dieselbe, fand jedoch in Diesterweg einen Gegner, der ihn bekämpfte. Er starb 1852 und hinterließ mehrere pädagogische Schriften, welche zu ihrer Zeit viel Segen verbreiteten. Die wichtigsten derselben sind eine „Pädagogik," ein „Methodenbuch," „Denkübungen" und „Grundsätze der Schuldisciplin." In dem Methodenbuch geht er gleich allen Pädagogen der Pestalozzischen Schule von der Betrachtung des Wesens und der Kräfte des Menschen aus und erklärt die Erziehungslehre als die Wissenschaft, welche die Regeln angibt, nach denen wir planmäßig auf die Bildung des Menschen einwirken sollen. Das Grundgesetz der Unterrichtslehre, aus welchem sich alle seine Regeln für den Unterricht entwickeln, heißt: Man führe den Zögling mit Berücksichtigung seiner Kraft und Bildung, in einer weisen Stufenfolge auf eine seine Gesammtkraft bildende, zweckmäßige Weise dahin, dass er den Grad der Kraft, der Bildung, der Kenntnisse und Geschicklichkeiten erlange, den er seiner Bestimmung zufolge erreichen soll. Zerrenner, welcher sich speciell mit der Elementarschule befasste, hat diese nach allen Seiten hin denkender Betrachtung unterworfen und seine für den Unterricht aufgestellten Grundsätze werden noch heutzutage ihren Wert behaupten.

Zurechnung, Imputation ist das Urtheil, wodurch wir einen bestimmten äußeren Erfolg irgend einer Person als That zuschreiben. Zwischen dem äußeren Erfolge und dem Ich steht das Wollen als vermittelndes Glied dazwischen; denn der Erfolg kann sich auf das Ich nur beziehen vermittelst des Wollens. Demgemäß hat auch die Zurechnung zwei Instanzen. Die erste Instanz bezieht als niedere Zurechnung den Erfolg als That auf ein bestimmtes Wollen; die zweite Instanz bezieht als höhere Zurechnung das Wollen auf das Ich. Die niedere Zurechnung hat zu entscheiden, in wie weit ein vorliegender Erfolg als That aus dem Wollen hervorgegangen ist. Die That

reicht nämlich so weit, als Wollen und Erfolg sich decken, d. h. als die Summe der wirklichen äußeren Veränderungen der im Wollen enthaltenen Vorstellung derselben gleich ist. In besonderen Fällen kann sich nun allerdings eine Incongruenz zwischen Wollen und Erfolg herausstellen. Jedes Plus auf Seite des Wollens, welches durch den Erfolg nicht gedeckt ist, bleibt bloße Absicht, wie z. B. wenn Mord beabsichtigt wurde und nur eine Verwundung entstand — jedes durch das Wollen ungedeckte Plus auf Seite des Erfolges ist bloßes Ereignis, wie z. B. der Todtschlag bei beabsichtigter Verwundung im Gegensatze zum Morde. Obwohl die niedere Zurechnung im Allgemeinen nur so weit reicht, als Wollen und Erfolg sich im Umfange der That decken, so kann unter Umständen auch die bloße Absicht und der bloße Erfolg angerechnet werden, insofern man auf die erstern aus gewissen äußeren Kennzeichen schließen kann (Versuch eines Verbrechens) oder inwieweit der letztere in das Wollen hätte aufgenommen oder von demselben ausgeschlossen, d. h. vorhergesehen werden können (Vergehen aus Fahrlässigkeit). Auf gleiche Weise kann selbst ein Nicht-Erfolg imputiert werden dort, wo eine Verpflichtung vorlag. Die Imputation verschwindet aber gänzlich dort, wo gar kein Wollen vorlag, oder wo der äußere Erfolg mit dem Wollen außerhalb eines von dem letzteren voraus-zusehenden Zusammenhanges stand, und daher auch nach dem gemeinen Zusammenhang der Dinge auf dasselbe nicht zurückgedeutet werden kann. Die höhere Imputation ist die Aussage, dass irgend ein Wollen aus dem Ich einer bestimmten Persönlichkeit hervorgegangen sei. Diese Imputation bezieht sich auf die Entscheidung, inwiefern das Subject des Wollens im Augenblicke der That sich im Zustande psychologischer Freiheit befunden habe d. h. zurechnungsfähig gewesen sei.

Die moralische Imputation unterscheidet dagegen Grade der Zurechnungsfähigkeit, welche den verschiedenen Graden der Vollkommenheit entsprechen, womit die Apperception des Wollens vonseite der mehr oder weniger regen und wachen Ich-Vorstellung vor sich geht. Sie unterscheidet Thaten der Übereilung und Thaten des Vorbedachts, sie scheidet die sittliche Verirrung von der grundsätzlichen Bosheit und untersucht genau die Art und Weise des Zusammenhanges, in welchem das einzelne Wollen zu der bleibenden Norm des Wollens d. h. zu dem Charakter steht. Dass auch die pädagogische Imputation beim Ausmaß der Strafe nach denselben Normen vorzugehen habe, ist einleuchtend.

Sachregister.

Die Hauptartikel sind durch Fettdruck hervorgehoben. Der Stern * deutet an, daſs bei dem betreffenden Artikel eine Illustration oder eine Tabelle vorkommt; hiebei bedeutet das der Seitenzahl beigefügte B ein Bild, K eine Karte, D ein Diagramm und T eine Tabelle. Beim Nachschlagen empfiehlt es sich, die betreffenden Schlagworte zunächst in diesem Specialregister nachzuschlagen. Für die Literaturnachweisungen folgt ein besonderer literarischer Index.

A.

B.

C.

D.

F.

H.

J.

M.

N.

O.

Q.

R.

W.

Literarischer Index.

Sämmtliche Angaben beziehen sich auf die am Schlusse der einzelnen Artikel angegebene „Literatur.“

J.

K.

L.

M.

N.

O.

P.

R.

U.

V.

W.

Z.

K. k. Hofbuchdruckerei Karl Prochaska in Teschen.

Register.

Allgemeine Pädagogik.

Kindergarten und Elementarclasse.

Deutsche Sprache.

Rechen-Unterricht.

Naturkunde.

Geographie und Geschichte.

Schreiben und Zeichnen.

Gesang-Unterricht.

Turnen.

Allgemeine Pädagogik

Handbuch der speciellen Methodik.

Herausgegeben von

Robert Niedergesäss,

k. k. Schulrath und Director der k. k. Lehrerbildungs-Anstalt in Wien.

Vollständig in ca. 35 Heften à 50 Pf. = 25 kr.

Alle 3—4 Wochen erscheint ein Heft von ca. 3 Bogen. — Das Werk ist [illegible] Illustrationen versehen.

Auf dem weiten Felde der pädagogischen Literatur nehmen die Schriften speciell methodischen Inhalts quantitativ, wie qualitativ einen der ersten Plätze ein. Es gibt keinen, dem Bereiche der Volks- und Bürgerschule angehörenden Wissenszweig, der nicht eine Reihe mehr oder minder berufener Schulmänner veranlasst hätte, ihre Erfahrungen über die methodische Behandlung desselben niederzulegen. Abgesehen von der großen Zahl einschlägiger Monographien in selbständigen Schriften oder Journal-Artikeln, weist die Literatur mehrere größere Sammelwerke auf, welche das Gesammtgebiet der Volksschule — jeden einzelnen Lehrgegenstand von einem Fachmann bearbeitet — umfassen; wir erinnern hier nur an Liese, Methodenkreis; Lauckhard, Magazin; Krause, Methodik; Diesterweg, Wegweiser etc.

Allein diese Werke haben für den österreichischen Lehrer nur relativen Wert. Wo der Lehrer, wie es die gesetzlichen Bestimmungen in Österreich vorschreiben, genau an den Lehrplan gebunden ist, da muss sich eine praktische, die Aufgabe des Lehrers wirklich fördernde Anleitung zur methodischen Behandlung der einzelnen Lehrgegenstände an diese vorgeschriebenen Lehrpläne anlehnen.

Es ist daher ein dankenswertes Unternehmen, dass sich eine der berufensten Persönlichkeiten der österreichischen Lehrerwelt, Herr Schulrath Robert Niedergesäss, entschlossen hat, im Vereine mit einer Reihe bewährter Schul- und Fachmänner ein Handbuch der speciellen Methodik mit besonderer Rücksicht auf die Lehrpläne der österreichischen Volks- und Bürgerschulen herauszugeben.

Zur Bearbeitung der einzelnen Lehrgegenstände wurden folgende Herren gewonnen:

Specielle Methodik der Elementarclasse: Schulrath Robert Niedergesäss.

Deutsche Unterrichtssprache: Übungsschullehrer Hans Sommert.

Geographie: Prof. Gustav Rusch, [illegible]

Geschichte: Prof. Gustav Rusch, [illegible]

Naturgeschichte: Dr. Karl Rothe, [illegible] Professor.

Naturlehre: Dr. Eugen Netoliczka, [illegible] Professor.

Rechnen: Prof. Josef Hofer, [illegible]

Geometrie und geometrisches Zeichnen: [illegible] und J. Tschiedel, [illegible]

Freihandzeichnen: [illegible] dauer.

Schreiben: [illegible] Hans Sommert.

Gesang: [illegible]

Turnen: [illegible] Richard [illegible] lehrer.

Weibliche Handarbeiten: [illegible]

Schulgarten: [illegible] Michael [illegible]

[illegible] standes.

Encyklopädisches Handbuch

der

Erziehungskunde

mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens. Alphabetisch geordnete Darstellung des Wissenswürdigsten aus der allgemeinen Pädagogik und Didaktik, der allgemeinen und speciellen Methodik, der Schulkunde, Geschichte der Pädagogik, Schulgesetzgebung und Schulstatistik dann den pädagogischen Hilfswissenschaften: Psychologie, Ethik, Logik, Culturgeschichte.

Von Schulrath **Dr. Gustav Ad. Lindner,**

k. k. o. ö. Professor der Pädagogik und Philosophie an der Universität Prag, gew. Gymnas.- und Seminar-Director, k. k. Bezirks-Schulinspector, gew. Mitglied der internationalen Jury bei der Wiener Weltausstellung für die Gruppe „Unterricht;" Redacteur der „Pädagogischen Classiker."

Mit circa 100 Porträts, Diagrammen, Tabellen, Karten u. dgl.

2. und 3. Auflage. 1884. 66 Bogen geh. M. 13.20 = fl. 6.60, in Halbfranzband M. 15.20 = fl. 7.60.
(Auch in 22 Heften à 60 Pf. = 30 kr. zu beziehen.)

.... Was nun das hier angezeigte literarische Unternehmen betrifft, so kann man demselben a priori mit günstigen Erwartungen entgegensehen, da ein seit Jahrzehnten bewährter Mann der Wissenschaft und Schule, wie Dr. Lindner ist, jedenfalls ein brauchbares und respectables Werk liefern wird, soweit dies eben einem einzelnen, aber wohlbewanderten und gründlich durchgebildeten Fachmanne möglich ist. Die beiden ersten Lieferungen des Handbuchs entsprechen dieser günstigen Erwartung in hohem Maße, und Referent, wenn auch nicht in allem mit Dr. Lindner übereinstimmend, erkennt in dem Gebotenen die reife Frucht tüchtiger Wissenschaft, reicher Erfahrung und ernster Arbeit. Möge also diese neue pädagogische Encyklopädie glücklich vollendet werden und vielseitige Beachtung finden.

Dr. F. Dittes (Pädagogium).

Das Werk verspricht nach dem hier vorliegenden Anfange eines der bedeutendsten der pädagogischen Literatur der Neuzeit zu werden. Dass das Werk von einem Einzigen geschrieben wird, dürfte dem einheitlichen Geiste des Ganzen sehr zustatten kommen, und gerade von diesem Verfasser darf man, im Hinblick auf seine früheren Leistungen, nur Tüchtiges erwarten, Wir werden nach dem Erscheinen des Ganzen eingehender auf das Werk zurückkommen müssen und begnügen uns heute mit der Mittheilung einer Stelle aus dem Prospect, um vorläufig auf das Werk aufmerksam zu machen. *Prakt. Schulmann.*

Gustav Ad. Lindner — der Name hat in Deutschland einen vornehmen Klang; an ihn knüpft sich der Begriff des Gediegenen. Die Herausgabe seines encyklopädischen Handbuches der Erziehungskunde wird diesen Ruhm nur kräftigen. Die zwei ersten Lieferungshefte schon bestätigen aufs neue, dass man es mit einem pädagogischen Schriftsteller von Wissen und Gewissen zu thun hat. Lindner's Handbuch bietet eine alphabetisch geordnete Darstellung des Wissenswürdigsten aus der allgem. Pädagogik und Didaktik, der allgem. und speciellen Methodik, Schulkunde, Geschichte der Pädagogik, Schulgesetzgebung und Schulstatistik, dann der pädagogischen Hilfswissenschaften: Psychologie, Ethik, Logik, Culturgeschichte. Erhöht wird der Wert dieses Handbuches durch die Eigenartigkeit, dass es zu dem Leser nicht bloß in Typen, sondern auch durch Bilder und Diagramme redet, denen sich Tabellen und Karten beigesellen. Das Werk erscheint in etwa 20 Heften zu 2—3 Bogen gr. 8°. Jedes Heft kostet 60 Pfg Das ist gewiss kein Preis für Vorzügliches.

Dr. P. Schramm. (Deutscher Schulwart, München.)

Es ist ein Vorzug des Lindner'schen Handbuches, dass in diesem ein und derselbe Geist allen Capiteln Gehalt und Form verliehen hat. Es ist hier alles aus einem Guss, es findet sich nichts Schwer- oder absolut Unvereinbares neben einander. Was Lindner schreibt, ist das Ergebnis gewissenhafter, in die Tiefe dringender Gedankenarbeit und zeichnet sich in der Form überall durch edle Reinheit aus. Die äußere Ausstattung des Werkes ist solid. Für bildliche Beigaben, bestehend in Porträts, Tabellen, Karten ist bestens Sorge getragen.

A. Chr. Jessen, (Freie pädagogische Blätter.)

Da ist es denn freudig zu begrüßen, wenn ein so hervorragender Pädagoge, wie Dr. Lindner, der sich auch als pädagogischer Schriftsteller einen achtungswerten Namen erworben hat, an's Werk geht, um gerade das Gebiet der Erziehungskunde encyklopädisch zu bearbeiten. Um wenig mehr als vierhundert, alphabetarisch geordnete Hauptbegriffe gruppiert er das überreiche Material, jedem Element desselben mit feinem Takt den ihm gebührenden Platz anweisend. Knappe, aber meist klare, übersichtliche und interessante Darstellung machen jeden Artikel zu einer anziehenden und belehrenden Lectüre, während die Vollständigkeit in allem Sachlichen selbst hochgespannten Anforderungen genügen dürfte. Doch das macht nicht den Hauptwert des Werkes aus. Man würde fehl gehen, in ihm nur eine bloß äußerliche Aneinanderreihung des Wissenswürdigsten aus dem Bereiche der Pädagogik zu suchen, die kein anderer Faden leite, denn das Alphabet. Der Verfasser steht seinem Stoffe vielmehr, soweit wir aus der uns vorliegenden ersten Lieferung schließen können, mit dem kritischen Blicke des gereiften Denkers und Pädagogen gegenüber und legt in seinem W e r k e, dessen äußere F o r m allein die eines Nachschlagebuches ist, seine ganze, in dreißigjährigem Wirken herangewachsene p ä d a g o g i s c h e W e l t a n s c h a u u n g nieder, verleiht also jener einzig richtigen Idee einen glücklichen Ausdruck, welche einst die Encyklopädisten Frankreichs bei der Abfassung ihres weltbewegenden Werkes beseelte: ein einheitliches Ganze zu schaffen, unter e i n e m Gesichtspunkt das vielgestaltige Material zusammenfassen und zu ordnen. Das verleiht Lindners Sprache einen wohlthuenden Ton innerer Wärme; man fühlt sich einer Individualität gegenüber, die für ihre Überzeugung in die Schranken tritt und auch uns überzeugen will. Der Geist, in dem das Werk geschrieben ist, erscheint zudem als ein vorurtheilsfreier und auf der Höhe moderner Wissenschaft stehender.

Erziehungsblätter, Organ des deutsch-amerikanischen Lehrerbundes.

Pädagogische Klassiker.

Auswahl der besten pädagogischen Schriftsteller aller Zeiten und Völker.

Herausgegeben unter der Redaction von

Schulrath Dr. Gustav Adolf Lindner.

k. k. o. ö. Professor der Pädagogik und Philosophie an der Universität Prag, früher Gymnasial- und Seminar-Director, k. k. Bezirksschulinspector; Mitglied des Landes-Schulraths für das Königreich Böhmen, sowie der wissenschaftlichen Gymnasial-Prüfungscommission in Prag; gew. Mitglied der internationalen Jury bei der Wiener Weltausstellung für die Gruppe „Unterricht"; Redacteur der Bibliothek „Pädagogische Klassiker".

Mitarbeiter die Herren: Dr. **Hugo Göring** in Basel, — Prof. Dr. **Josef Holzamer** in Prag, — **A. Christ. Jessen,** Herausgeber der „Freien pädagogischen Blätter" in Wien, — Dr. **Horst Keferstein,** Seminarlehrer in Hamburg, — Dr. **Hermann Kern,** Director des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums in Berlin, — Dr. **Eduard Morres** in Jena, — Seminar-Director Schulrath **Robert Niedergesäss** in Wien, — Seminar-Director Schulrath **Karl Riedel** in Troppau, — Dr. **J. Chr. Gl. Schumann,** kön. Regierungs- und Schulrath in Trier, — **Friedrich Seidel,** Stiftslehrer in Weimar, — Dr. **Jacob Wychgram,** Oberlehrer an der höh. Töchterschule in Leipzig.

Die „pädagogischen Klassiker" erscheinen auch in einer Lieferungs-Ausgabe, (jede Lieferung à circa 3 Bogen kostet 50 Pf. = 25 kr.) Band I—X. umfassen 61 Lieferungen. Mit Band XI. wurde eine neue Serie der Lieferungs-Ausgabe eröffnet.

Die pädagogische Bewegung unserer Tage, tiefberechtigt in ihren Grundlagen und vielversprechend in ihren Zielen, ringt gleichwohl in ihrem stürmischen Gestaltungsdrange nach festen Halt- und Richtpunkten. Um diese Bewegung zu würdigen und an derselben thatkräftig mitwirken zu können, bleibt es unerlässlich, an die gleichartigen Bestrebungen der Vergangenheit anzuknüpfen.

Die vornehmsten Geister der Menschheit waren es, die sich in den verschiedenen Zeiten und Ländern dem Probleme der Erziehung hingaben, um dasselbe mitten in Sturm und Drang der politischen Weltgeschichte, unter Kriegen und Parteikämpfen wie ein heiliges Vermächtnis der Menschheit unserem Jahrhundert zu überliefern.

Von zwei Seiten sucht man sich der Lösung dieses Problems zu nähern: von Seite des reinen wissenschaftlichen Gedankens und von Seite der praktischen Übung. Philosophen, wie eine Plato, ein Locke, ein Rousseau, ein Herbart haben sich für die Erziehungsidee begeistert; praktische Schulmänner, wie ein Comenius, ein Basedow, ein Pestalozzi, haben für die Verwirklichung derselben ihre besten Kräfte eingesetzt. Einige dieser Autoren, wie die eben genannten, sind längst gewürdigt, ihre Schriften sind weit verbreitet — die pädagogische Bedeutung Anderer, wie eines Helvetius, eines Quintilian, eines Mager u. s. f. soll erst näher aufgezeigt und beleuchtet werden.

Die Hauptwerke dieser „pädagogischen Klassiker" zu sammeln, und die Grundgedanken derselben unserer Zeit zugänglich zu machen, ist die Aufgabe des vorliegenden Unternehmens, an welchem sich die berufensten Kräfte der Schule und Literatur betheiligen sollen.

Das lebendige Verständnis der „pädagogischen Klassiker" wird vermittelt werden durch kritische Einleitungen und Zusätze, bei denen wir Gelegenheit finden werden, zu den verschiedenen bedeutungsvollen Fragen, welche die öffentliche Discussion auf pädagogischem Gebiete beschäftigen, Stellung zu nehmen. Wie viel die Erziehung vermag, mit welchen Mitteln sie arbeitet, auf welche Gebiete sie sich erstreckt, wie sich die gegenwärtigen Lehrmethoden zu den früheren verhalten, wie das Problem der religiösen Erziehung, zu dessen Lösung die Gegenwart [illegible] einen Anlauf gemacht hat, [illegible] zur Besprechung dieser und ähnlicher Fragen werden sich die kostbarsten Gelegenheiten [illegible] sich darum handeln wird, die [illegible] der Erziehungswissenschaft und Erziehungskunst, welche die Hauptwerke der einzelnen pädagogischen Klassiker verkündigen, in großen kritischen Umrissen unseren Lesern [illegible] werden mit Helvetius die Lehre von der [illegible] der Erziehung, sowie die [illegible] keit der Gesetzgeber und Staatsmänner [illegible] an der Hand Pestalozzi's [illegible] telbarkeit der Erziehung [illegible] uns an Herbarts sittlichem Geiste [illegible] Jacques Rousseau die [illegible] socialen Cultur vor unseren [illegible] werden zu untersuchen haben, [illegible] unsere Schulpraxis seit J. A. Comenius [illegible] habe. Zurückgehend auf die großen [illegible] schiedenen Jahrhunderte werden [illegible] principien kennen lernen, [illegible] pädagogischen Strömungen der Gegenwart [illegible] — selbst dort noch [illegible] pfend, wo wir [illegible] Standpunkte [illegible] jener Meister [illegible] Erziehungssysteme nachzuweisen.

Indem wir [illegible] Anschluss an die Culturgeschichte jene [illegible] Völker [illegible] Problem der Erziehung [illegible] werden wir [illegible] praktischen [illegible] Staat [illegible] zu sorgen, [illegible] und des Unterrichts [illegible] die Schriften der praktischen [illegible] Zeit, wie eines Niemeyer, [illegible] sichtigung finden.

I. Band.

Joh. Am. Comenius,

Grosse Unterrichtslehre.

Mit einer Einleitung „J. Comenius, sein Leben und Wirken“. Einleitung, Übersetzung und Commentar von Seminar-Director Schulrath Dr. **G. A. Lindner.** 26 Bog. 1877. geh. 3 M. = fl. 1.50. in Leinenband M. 3.50 = fl. 1.75.

Hundert Jahre nach der Entdeckung Amerika's wurde in einem kleinen Orte an der mährisch-ungarischen Grenze von slavischen Eltern der Mann geboren, mit welchem unbestritten die neueste Epoche des Erziehungs- und Unterrichtswesens anhebt, und auf welchen in diesem Augenblicke die Augen der Schulwelt gekehrt sind. Es ist dies die apostolische Gestalt des Bischofs der böhmisch-mährischen Brüdergemeinde, jener verfolgten Glaubensgenossenschaft, die nicht katholisch, nicht evangelisch, nicht lutherisch, nicht reformiert, sondern einfach christlich war — der Verfasser von hundert Werken, die noch bei seinen Lebzeiten in die Sprachen Europa's und Asien's übersetzt wurden, wie sie noch heutzutage in neuen und neuen Ausgaben von dem Publicum verschlungen werden — der große Mann, den das englische Parlament, den Fürsten und Staatsmänner in ihre Länder rufen — der verfolgte Flüchtling und stille Dulder, dessen einsames Grab am fernen Gestade des nördlichen Meeres in fremder Erde liegt! Sein Wirken ist so bedeutungsvoll, dass der großartige Fortschritt, der sich auf dem Felde des Unterrichtswesens vor unseren Augen vollzieht, nur als ein Rückgang zu seinen Erziehungsgrundsätzen, zu seinen Unterrichtsnormen bezeichnet werden kann. Wir wollen in den folgenden Blättern diesem merkwürdigen Lebenslaufe, in welchem Leben und Schaffen, Wirken und Dulden, Gunst und Verfolgung so innig verflochten ist und der schließlich nach achtzig Jahren am Höhenpunkte verdienter Anerkennung und gottergebener Befriedigung so harmonisch ausklingt, nachgehen; wir wollen dem Priester und Lehrer der Menscheit auf seinen Wanderungen durch die verschiedenen Länder Europa's und durch seine in hundert Schriften niedergelegten Schöpfungen folgen. Fern von blinder Vergötterung wollen wir auch seiner menschlichen Verirrungen, seiner literarischen Schwächen gedenken; vor allem aber wollen wir unseren Geist erheben durch Vergleiche zwischen dem, was er wollte und was wir nunmehr nach zweihundert Jahren zu erreichen im Begriffe stehen.

Indem wir dies thun, wollen wir unsrerseits ein Blatt hinzulegen zu dem Kranz der Ehren, mit denen unser aufgeklärtes Jahrhundert das Andenken des großen Mannes geschmückt hat; uns reichlich belohnt fühlend, wenn wir durch diese Blätter zum Verständnisse der Ideen und Bestrebungen des gefeierten Schulmannes und besten Menschen etwas beigetragen haben.

Dr. G. A. Lindner.

Auch das hier in Rede stehende Unternehmen müssen wir freudig seinen Vorgängern, der „Pädagogischen Bibliothek“ und der „Bibliothek pädagogischer Classiker“ ebenbürtig anreihen. Es will uns sogar bedünken, als werde es seine Vorläufer, wie recht und billig, übertreffen. Gewiss lässt die Stichprobe das Beste erwarten, denn wenn wir die vorliegende Ausgabe der „großen Unterrichtslehre“ mit der in Leipzig publicierten vergleichen, so finden wir zunächst, dass Lindner bei seiner Bearbeitung die reiche tschechische Comenius-Literatur benutzt hat, die hauptsächlich von Fr. Zoubek, dem meistbetheiligten Mitarbeiter der Leipziger Ausgabe, und seinen Gesinnungsgenossen erst geschaffen werden musste. Zudem ist Lindner's Übersetzung gewandter als die in den vorausgegangenen Sammlungen, und auch frei von den mancherlei Verstößen der Leipziger Übertragung.

Blätter f. Erz. u. Unt.

II. Band.

Cl. Adr. Helvetius,

Vom Menschen, seinen Geisteskräften und seiner Erziehung.

(Nachgelassenes Werk, erschienen: London 1774.) Mit einer Einleitung „Cl. Adr. Helvetius 1715—1771. Ein Zeit- und Lebensbild.“ Einleitung, Übersetzung und Commentar von Sem.-Dir. **Dr. G. A. Lindner.** 22 Bog. 1877. geh. 3 M. = fl. 1.50, in Leinenband M. 3.50 = fl. 1.75.

Wir bringen im vorliegenden Bande ein Buch, welches bestimmt war, erst nach dem Tode seines Verfassers zu erscheinen, und über welches ein Jahrhundert dahin gegangen sein musste, damit es eine leidenschaftslose Würdigung erfahre. Verfolgung war das Los, welches ihm bei seinem Erscheinen zu Theil wurde, Missdeutung das Schicksal, welches es bei seinem bisherigen Lebenslaufe begleitete. Und dennoch ist es nicht allein ein geschichtlich denkwürdiges, sondern auch ein philosophisches Buch — „philosophisch“ in jenem echten Sinne, wornach die Philosophie nicht mehr und nicht weniger ist, als das reine selbstlose Streben nach Wahrheit; nicht jene Advokatenweisheit, welche beauftragt ist, den Process unseres Herzens vor dem Richterstuhle der Vernunft zu führen und dasjenige herauszubringen, was herauszubringen war. Die Ansichten, welche Helvetius im Buche „vom Menschen“ vertritt, und welche die kirchliche und officielle Weisheit der früheren Tage stigmatisiert hat, haben durch die neueren exacten Untersuchungen über die Natur, die Seele und die Gesellschaft viel an ihrem ketzerischen Charakter verloren; ja sie sind in einzelnen Punkten durch das siegreiche Vordringen der Naturwissenschaft auch auf jenen Gebieten, welche bisher einer transscendentalen Metaphysik reservirt waren, im fortschrittlichen Sinne überholt worden, so dass man nicht mehr zu besorgen braucht, frommes Entsetzen hervorzurufen, wenn man den kühnen Sprecher der französischen Aufklärungsperiode und Mitarbeiter der „Encyklopädie“ zu Worte kommen lässt.

Das mit überwältigender Klarheit geschriebene und von glühender Leidenschaft für Wahrheit beseelte Buch ist auch deshalb hochinteressant, weil es als nachgelassenes Geisteskind des Verfassers von jenen Rücksichten frei ist, welche sich jene Autoren auflegen müssen, die für ihre Zeitgenossen schreiben. Für unsere Sammlung hat es einen hohen Wert deshalb, weil Helvetius die Erziehung in jenem grossen Stile erfasst, wornach dieselbe nicht bloß als die unscheinbare Arbeit des Hauses und der Schule, sondern als der treibende Geist der öffentlichen Gesetzgebung erscheint.

Um der Rücksicht auf den weiten Leserkreis, für welchen diese Blätter bestimmt sind, Rechnung zu tragen, haben wir bei der Wiedergabe des französischen Orginals jene Stellen des Buches übergehen zu sollen geglaubt, welche, ohne wesentlich neue Gedanken zu enthalten, einen vorwiegend polemisch-revolutionären Charakter an sich tragen. Sollte dessenungeachtet das Licht, welches die vorliegende Schrift über gewisse Dinge verbreitet, für manche Augen zu stark sein: so konnte uns die Rücksicht auf diese Persönlichkeiten selbstverständlich nicht abhalten, dem Publicum ein Buch vorzulegen, aus welchem Jeder lernen kann, dem Wahrheit höher geht als Tagesmeinung und Standesinteresse.

Dr. G. A. Lindner.

Das nachgelassene Werk des edlen Helvetius: „Vom Menschen“, ist ein wahrer Schatz für diejenigen Lehrer, denen die hehre Aufgabe zutheil geworden, gegen Vorurtheil, Schlendrian und Lüge im Erziehungswesen anzukämpfen. Der unerschütterliche Glaube dieses Apostels der Wahrheit an die Allmacht der Erziehung ist ganz dazu angethan, um in den trübsten Augenblicken der Verfolgung neuen Muth und neue Kraft einzuflößen.

(Erziehungsblätter (Milwaukee.)

III. Band.

J. H. Pestalozzi,

Wie Gertrud ihre Kinder lehrt.

Mit einer Einleitung „J. H. Pestalozzi's Leben, Werke und Grundsätze." Einleitung und Commentar vom Seminar-Director Schulrath **Karl Riedel.** 19 Bog. 1877. geh. 2 M. = 1 fl., in Leinenband M. 2.50 = fl. 1.25.

Wir übergeben Pestalozzi's wichtigste und einflussreichste Schrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" dem pädagogischen Publicum nach der Originalausgabe. Die wichtigste: denn sie ist ein wahres Evangelium der Erziehung und des Unterrichtes; in keiner seiner anderen Schriften hat er seine Ansichten in solcher Vollständigkeit, Wärme und Unmittelbarkeit ausgesprochen, wie in dieser; sie ist ein Theil seines Ichs. Die einflussreichste: denn keine andere seiner Schriften hat auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichtes solche fruchtbare Anregungen gegeben, indem sie einen lebhaften und wohlthätigen Kampf für und wider entzündete, von den Einen hoch erhoben und von den Andern scharf getadelt wurde. Diese Anregungen gehen fort; was das Buch vor 75 Jahren wirkte, kann und soll es noch heute wirken; Erkenntnis und Verbreitung richtiger Unterrichtsgrundsätze, tiefe, ethische Erfassung der Schul- und Erziehungsaufgabe, Begeisterung des Lehrers für seinen Beruf, Trost und Hoffnung bei den Schwierigkeiten des Lehrerlebens. Damit aber diese Früchte reifen, bedarf es eines ernsten und öfteren Studiums dieses Buches; ein solches Vertiefen in seinen Reichthum und seine Herrlichkeit belebt und erfrischt wie Alpenluft, reinigt das Lehrergemüth von den Schlacken des Missmuthes, des Egoismus, bewahrt vor dem selbstgefälligen Genügen am mechanischen Thun nach dem Schlage der Stunden und lässt nie die Frage: „Was wird mir dafür?" zum Regulator für die Arbeit und Mühe des Lehrers werden.

Gottlob der Lehrerstand birgt eine solche Masse von Hingabe, Aufopferung und Arbeit an sich selbst und den Kleinen in sich, wie man sich in vielen Kreisen gar nicht träumen lässt; man braucht nur einen Blick hinein zu werfen in die Versammlungssäle, Schulstuben und Arbeitszimmer der schweizerischen, deutschen, österreichischen Volksschullehrer. Daran ändert das oft ungerechte Urtheil der „Welt" nichts. So soll es bleiben; auch die jüngere Lehrergeneration soll durch das Beispiel und die Leitung der älteren durch das Studium der besten pädagogischen Schriften dazu erzogen werden, soll sich selbst dazu erziehen. Pestalozzis Vorbild, sein Buch „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" bieten Ansporn und Handreichung dazu. So sei es denn allen strebsamen Lehrern, insbesondere allen Lehramtszöglingen, Lehramtscandidaten und jüngern Collegen auf das Wärmste empfohlen.

Zum genauen Verständnis und zur Würdigung des Buches ist die Kenntnis des Wirkens und der Werke Pestalozzis nothwendig; daher bringen die folgenden Blätter außer einer ausführlichen Besprechung dieses Werkes eine zwar gedrängte, aber möglichst vollständige Charakteristik Pestalozzis und seiner übrigen Schriften. Wenn wir ihn oft mit eigenen Worten sprechen lassen, so werden wir der Wirklichkeit und unserem Zwecke damit am meisten entsprechen; mit seltener Offenheit und Wahrheitsliebe tritt uns da der grosse Pädagog in seiner ganzen Eigenthümlichkeit und im eigenen Gewande entgegen.

[illegible]

Die von Riedel vorgesetzte Einleitung [illegible] ist nicht nur von ungewöhnlicher Ausführlichkeit, sondern sie geht auch mit einer Sach- und Personenkenntnis in die allgemeinen Verhältnisse der Zeit Pestalozzis und in seine besonderen Lebensschicksale ein, dass man dem Verfasser dankbar sein muss. Er muss den schweizerischen Verhältnissen [illegible] gestanden haben.

Literatur-Zeitung.

IV. und V. Band.

Aug. Herm. Niemeyer,

Grundsätze der Erziehung und des Unterrichtes.

Mit einer Einleitung „Aug. Herm. Niemeyer, sein Leben und Wirken." Einleitung und Commentar von Dr. **G. A. Lindner.**

1. Band. **Erziehungslehre.** 15 Bog. 1878. geh. 2 M. = 1 fl., in Leinenband M. 2.50 = fl. 1.25.

2. Band. **Unterrichtslehre.** 2[illegible] Bog. 1878. geh. 3 M. = fl. 1.50, in Leinenband M. 3.50 = fl. 1.75.

Zu den Männern, welche vor [illegible] Jahren in Deutschland und der Schweiz [illegible] pädagogische Jahrhundert, das Jahrhundert Basedows, Pestalozzis und Herbarts [illegible] gehört auch August Hermann Niemeyer, der [illegible] und Urenkel August Hermann Franckes [illegible] Schauplatz seines Wirkens ist Halle, wo er als [illegible] Lehrer, als Rector und Kanzler der dortigen Universität, als Vorstand der Francke'schen Stiftungen und als vielseitig thätiger Schriftsteller ein halbes Jahrhundert lang (1777—1827) an der Spitze der pädagogischen Bewegung steht. Als Ergebnis [illegible] Wirksamkeit hinterliess er uns eine Schrift, [illegible] er alles zusammengetragen hat, [illegible] seiner reichen Erfahrung [illegible] sein schien — eine Schrift, welche bei seinen Lebzeiten in acht Auflagen erschien, an [illegible] von neuem die bessernde und ordnende Hand gelegt wurde, bis endlich aus [illegible] ein stattliches dreibändiges Werk [illegible] sind dies die „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts," welche wir [illegible] erinnerung dem pädagogischen Publicum [illegible]

Von gesunden [illegible] Anschauungen ausgehend und überall auf eine reiche Erfahrung [illegible] Werk durch die neuere und neueste pädagogische Literatur noch keineswegs überholt.

[illegible]

VI. Band.

F. A. W. Diesterweg,

Rheinische Blätter.

Mit einer Einleitung: „F. A. W. Diesterweg" Auswahl und Einleitung von **A. Chr. Jessen.** 20 Bog. 1879. geh. M. 2.50 = fl. 1.25, in Leinenband 3 M. = fl. 1.50.

Inhalt: Über das oberste Princip der Erziehung. — Über Natur- und Culturgemäßheit im Unterrichte. — Jeder Lehrer ein Naturkenner, jeder Landschullehrer ein Naturforscher. Gott in der Natur. — Religionsunterricht, wie und wie nicht? — Confessioneller Religionsunterricht in den Schulen, oder nicht? — Jeder Lehrer — Religionslehrer. — Gibt es eine Pflicht zu glauben? — Was fordert die Zeit in Betreff der Schulzucht? — Die Stellung des Lehrers zu den Hauptinteressen des Lebens. — Warum die Schullehrer wenig geachtet, gering geachtet, oft noch verachtet werden. — Zur wahren Emancipation der Schullehrer. — Hilf dir selber, so hilft dir Gott. — Das Lehrerbewusstsein. — Mittel zur allgemeinen Fortbildung. — Über das Lesen von Zeitschriften. — Pädagogische Aphorismen. — Mancherlei. — Über Lateinlernen. — Gedeihen der Lehrervereine. — Über Äußerlichkeiten in der Schule. — Pestalozzi. — Erklärungen und Grundsätze. — Wilberg — Das Lesen pädagogischer Journale.

Es spricht sich in diesen Abhandlungen der ganze Charakter des einsichtsvollen, erfahrenen, höchst verdienstvollen Methodikers und Pädagogen aus, seine Energie und seine Willenskraft, sein Streben, Wollen und Wirken. Man kann nur wünschen, dass dieses Buch recht vielfach im Lehrerstande und sonst verbreitet, gelesen und beherzigt werde, und wir sind überzeugt, dass beim ernsten Lesen dieser Schrift der Wunsch sich regt, auch andere Schriften Diesterwegs, dieses furchtlosen Vorkämpfers der Schule und des Lehrerstandes, zur Hand zu bekommen.

Repertorium d. Pädagogik.

VII. Band.

F. G. Dinter's Leben.

Von ihm selbst geschrieben.

Nebst einem Anhange. I. Schulconferenzen. — II. Belehrungsblätter. Mit Commentar versehen von Sem.-Dir. Schulrath **R. Niedergesäss,** 30 Bog. 1879. geh. 4 M. = 2 fl., in Leinenband M. 4.50 = fl. 2.25.

Aus dem Inhalte: Charakteristik meiner Eltern. — Wiesenhanne, die Wärterin. — Erinnerungen aus meinem Knabenleben vom sechsten bis zum vierzehnten Jahre. — Mein Gymnasialleben. — Meine Weihe fürs Jünglingsalter und mein Übergang von der Rechtsgelehrsamkeit zur Theologie. — Tod meiner Mutter. — Mein Studentenleben; — Mein Examen pro Ministerio. — Mein Hauslehrerleben. — Wie ich zu meinem ersten Amte kam. — Mein Leben als Pfarrer. — Mein Kirchenpatron. — Meine Predigten. — Der Pfarrer zu Kitscher und Görnitz als Schulenaufseher. — Mein Umgang mit meinen Gemeinden. — Der Erfolg meines Wirkens auf die Gemeinde. — Dinter als Seminar-Director. — Männer, mit denen mich mein Amt in Verbindung setzte. — Meine höhere Bürgerschule oder auch Progymnasium in Görnitz. — Wie gieng's zu, dass man den Dorfpfarrer Dinter zum Consistorial- und Schulrath in Königsberg erhob. — Dinter als akademischer Lehrer. — Dinter als Schriftsteller. — Dinter's Schullehrerbibel. — Dinter's Privatleben. — Anhang: I. Schulconferenzen — II. Belehrungsblätter.

Man wird das Leben Dinters wegen der außerordentlichen Natürlichkeit der Erzählung, der Fülle der Anekdoten, aber auch wegen der Bedeutung des Mannes mit vielem Vergnügen lesen. Die Methode, welche er vertrat, war eine wertvolle Ergänzung derjenigen, die von Pestalozzi ausgieng. Indem er der Ausbildung des Verstandes in der Richtung der sokratischen Methode sich vorzüglich widmete, erneuerte er erfolgreich Bestrebungen im nördlichen Deutschland, die schon Rochow vor ihm gepflegt hatte,

Westermann's Monatshefte.

VIII. Band.

M. F. Quintilianus,

Rednerische Unterweisungen.

Bearbeitet von **Gust. Lindner.**

Plutarch's

Abhandlung über die Erziehung der Kinder.

Übersetzung, Einleitung und Commentar von Prof. **Heinr. Deinhardt.** 22 Bog. 1881. geh. M. 3.50 = fl. 1.75, in Leinenband 4 M. = 2 fl.

Wenn auch nicht Quintilians ganze Schrift in der Übersetzung geboten wird, so enthält diese doch die wichtigeren Abschnitte derselben, d. h. diejenigen, welche Wert für die Pädagogik haben, und gerade in den pädagogischen Untersuchungen dieses Römers liegt so recht der Hauptwert seiner Schrift. Ist es schon interessant, die pädagogischen Ansichten gerade dieses Römers kennen zu lernen, so haben dieselben ohne Zweifel auch noch großen Wert für unsere Zeit. Die Übersetzung selbst ist richtig und, worauf gerade bei dem Zwecke dieser Sammlung viel ankommt, gefällig und angenehm zu lesen. *Thüring. Schulzeitung.*

Aus dem Inhalte von Quintilianus „rednerische Unterweisungen": I. Buch. Die Anfangsgründe — Haus-Schulerziehung — Kennzeichen und Behandlung der Anlage bei Kindern. — Über die Grammatik. — Vorzüge und Fehler des Ausdrucks. Die Sprachregeln. — Von der Rechtschreibung. — Das Lesen. — Von den Elementarübungen. — Die Hilfswissenschaften. — Die Bühne und die Ringschule als Vorschule des Redners. — Statthaftigkeit eines mehrseitigen Unterrichts im Knabenalter.

II. Buch. Wann soll man dem Lehrer der Beredsamkeit den Knaben übergeben? — Von dem Verhalten und den Pflichten des Lehrers. — Soll man sich sogleich des besten Lehrers bedienen? — Über die ersten Übungen beim Lehrer der Redekunst. — Ueber das Lesen von Rednern und Geschichtsschreibern beim Lehrer der Redekunst. — Von der Eintheilung und Behandlung der Aufgaben. — Vom Auswendiglernen. u. s. w.

Obwohl fast alle Erziehungsgeschichten viel Rühmliches über die Erziehungslehre Plutarch's zuberichten wissen, ist doch dessen pädagogische Abhandlung selbst nur wenig bekannt. An und für sich, wenn man nämlich nur den Gehalt dieser Abhandlung in Betracht zieht, ist es allerdings auch kein großer Schade, wenn sie unbeachtet bleibt; denn ein bedeutender Pädagogiker war der gute Plutarch keineswegs. Anderseits aber bietet er dem historischen Interesse reichliche Nahrung, in welcher Hinsicht der Herausgeber mit Recht bemerkt „Die Plutarch'sche Anweisung zur Erziehung bietet uns wie keine andere Schrift der damaligen Literatur einen concentrierten Einblick in die Familienverhältnisse, die gewohnheitsgemäße Erziehungsweise und die unter den zeitgemäß Gebildeten herrschenden Lebensanschauungen der Zeit der Antonine, einer Zeit der hochgesteigerten Civilisation, der eifrig gepflegten Nachblüte der Literatur und Kunst und des trotzdem fortschreitenden Culturverfalles, also ein gewissermaßen zufällig entstandenes, der Absicht und dem Verdienste des Schriftstellers nicht zuzuschreibendes, aber lehrreiches Zeitbild, das als solches zu würdigen und zu benutzen ist."

Hiermit ist die Herausgabe dieser kleinen Schrift ausreichend motiviert, zumal Deinhardt es verstanden hat, zwischen dem Gedankenkreise Plutarch's und den pädagogischen Anschauungen und Strömungen unserer Zeit eine Reihe treffender Parallelen zu ziehen. Die zahlreichen und eingehenden Anmerkungen, welche diesem Zwecke gewidmet sind, müssen geradezu als pädagogische Musteraufsätze bezeichnet werden und übertreffen nicht nur an Umfang, sondern auch an innerem Werte beiweitem Plutarch's Abhandlung selbst.

Pädagogium.

IX. Band.

Roger Ascham,

Der Schulmeister.

Einleitung. Übersetzung und Commentar von **Dr. J. Holzamer.** 13 Bog. 1881 geh. 2 M. = 1 fl., in Leinenband M. 2.50 = fl. 1.25.

Während Raumer noch in der dritten Auflage seiner Geschichte der Pädagogik Ascham's auch nicht mit einer Silbe erwähnt, gebührt Kristen das Verdienst, in einem Programm des Gymnasiums zu Gotha (1857) zuerst in Deutschland auf die Bedeutung des Mannes, der doch gerade für die deutschen Gelehrten wegen seiner Verbindung mit Joh. Sturm und seines Berichtes über den Zustand Deutschlands von besonderem Interesse sein muss, aufmerksam gemacht zu haben.

Einem jungen deutschen Historiker, Dr. Alfred Katerfeld, war es vorbehalten, durch eine umfangreiche und gediegene Arbeit auch weitere Kreise für den hervorragenden Mann zu interessieren. Wenn er auch das pädagogische Werk Aschams einer eingehenden Besprechung würdigt, so kann dieselbe doch nicht das Buch selbst ersetzen.

Wir übergeben daher die nachfolgende Übersetzung mit um so größerer Befriedigung der Öffentlichkeit, als der „Schulmeister" gar manche Frage der Pädagogik, die heute wieder auf der Tagesordnung steht, eingehend erörtert.

Der Übersetzung haben wir die anerkannt beste Ausgabe des Werkes (J. E. B. Major, The Scholemaster by Roger Ascham, London 1863) zugrunde gelegt, und sind wir dem gelehrten Herausgeber wegen vieler seiner Erklärungen zu Danke verpflichtet.

In der Biographie haben wir wohl keines der wichtigeren Ereignisse in dem Leben Aschams übergangen, doch aber dabei nur das Ziel im Auge gehabt, durch dieselbe das Verständnis des Buches selbst zu fördern. Wir glaubten uns diese Beschränkung um so eher auferlegen zu dürfen, als wir auf die eben citierte ausführliche Biographie verweisen zu können uns in der glücklichen Lage befinden.

Dr. J. Holzamer.

X. Band.

Jos. Jacotot.

Universal-Unterricht.

Eine Auswahl aus dessen pädagogischen Schriften, nebst den bedeutendsten Berichten seiner Zeitgenossen in revidierter Übersetzung herausgegeben und mit einer Darstellung des Lebens und der Lehre Jacotot's versehen von **Dr. Hugo Göring.** 1883. 35 Bog. geh. 7 M. = fl. 3.50 in Leinenband M. 7.50 = fl. 3.75.

Der freundlichen Aufforderung des Herrn Schulrathes Prof. Dr. G. A. Lindner und der geschätzten Verlagsbuchhandlung, Jacotots „Universal-Unterricht" für einen modernen Leserkreis zu bearbeiten, folgte ich um so bereitwilliger, als ein umfassendes Studium der pädagogischen Reformbestrebungen des achtzehnten Jahrhunderts meinen Blick oft auf den letzten Ausläufer jener großen Bewegung gelenkt hatte. Ist auch die Ausbeute für die positive Pädagogik nicht groß, so darf man doch bei einer historischen Revision der didaktischen Vergangenheit eine so interessante Erscheinung wie Jacotot nicht unbeachtet lassen.

Was man von Jacotot lernen kann, ist vollkommen in seinem Buche über den Unterricht in der Muttersprache enthalten, welches wir zum Mittelpunkte unserer Neuausgabe der Schriften des französischen Unterrichtsreformers gemacht haben. Wir glauben mit dem einen Werke dem Bedürfnisse unserer Zeit zu genügen, da es den Leser am einfachsten und mit einer gewissen Consequenz in die Lehrmethode des Universal-Unterrichtes einführt und noch am meisten die Weitschweifigkeit vermeidet, durch welche man in den andern Schriften belästigt wird.

XI. und XII. Band.

Fr. Fröbel's

Pädagogische Schriften.

Herausgegeben von **Fr. Seidel,** Redacteur des „Kindergarten," Stiftslehrer in Weimar.

I. Band. **Die Menschenerziehung.** Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst. 23 Bog. 1883. geh. 4 M. = 2 fl.; in Leinenbd. 5 M. = fl. 2.50.;

II. Band. **Kindergartenwesen.** 28 Bog. mit 18 Tafeln. 1883. geh. 5 M. = fl. 2.50, in Leinenband M. 5.50 = fl. 2.75.

Die vorliegende Ausgabe von Friedrich Fröbels, dieses allgemein gefeierten Pädagogen, erzieherischen Schriften fasst all das Wesentliche in sich, was Fr. Fröbel über das gesammte Gebiet der Menschenerziehung in Büchern, Broschüren und Zeitschriften veröffentlicht hat, und scheidet Nebensächliches und Wiederholungen, wie solche namentlich die Darlegung der Fröbel'schen Ideen in verschiedenen Zeitschriften mit sich bringen musste, so ziemlich aus.

Der I. Band enthält, außer einer Biographie und Charakteristik Fr. Fröbels vom Herausgeber, die allgemeine und die Schulpädagogik nebst Unterrichtslehre; der II. Band die Kindergartenerziehung nebst den Spiel- und Beschäftigungsmitteln. Jedoch behandelt keiner dieser Bände sein Gebiet ganz ausschließlich, vielmehr findet ein gegenseitiges Ergänzen, Hinweisen und dadurch bedingtes rechtes Verständnis statt. Eine möglichst vollständige Wiedergabe der zum Text gehörigen zahlreichen Notenbeispiele und Abbildungen wird das Studium des Werkes bedeutend erleichtern.

XIII. Band.

J. G. Fichte's

Pädagogische Schriften u. Ideen.

Mit biographischer Einleitung und gedrängter Darstellung von Fichte's Pädagogik vom Seminarlehrer **Dr. Horst Keferstein.** 21 Bogen 1883. geh. M. 3.50 = fl. 1.75, in Leinenband 4 M. = 2 fl.

Der Herausgeber Dr. H. Keferstein in [illegible], der in seinen Sammlungen [illegible] u. a. die pädagogischen Ideen von Herder, [illegible] u. s. w. darzustellen versucht hat, [illegible] hier vorliegenden Arbeit zuerst eine [illegible] Einleitung, sodann ausgewählte [illegible] Fichtes Leben, literarischer [illegible] Original-Aufsatz J. G. Fichte [illegible] Seite. Daran reiht [illegible] schen Stellen aus [illegible] Werken, [illegible] welche sich [illegible] deren ähnlichen Arbeiten [illegible] die sich auf die Darstellung der [illegible] ken und diese in vollem Umfange [illegible] nicht ihr gesammter Inhalt [illegible] ist. Den Schluss des [illegible] Anhang [illegible] Beiträgen aus [illegible] „Geschichte der [illegible] Philosophie," V. Band „Fichte als [illegible]. Mag nun auch diese [illegible] Arbeit [illegible] den Anspruch erheben, [illegible] Systems eingedrungen zu sein, [illegible] etwaigen [illegible] schöpfen, so dürfte sie sich doch den Dank [illegible] jenigen Schulmänner und [illegible] gen sich Interessierenden verdienen, die [illegible] salen pädagogischen [illegible] allein aus [illegible] führung von [illegible] möchten.

XIV. Band.

J. L. Vives'

Ausgewählte Schriften.

Aus dem Lateinischen übersetzt und mit einer einleitenden Abhandlung über Vives' Leben und Werke herausgegeben von **Dr. Jac. Wychgram.** 28 Bogen. 1883. geh. M. 4.50 = fl. 2.25, in Leinenband 5 M. = fl. 2.50.

Inhalt: Das Leben des Vives — Zusammenfassende Übersicht über die literarische Wirksamkeit und Bedeutung des Vives — Vives Psychologie und Pädagogik. — Fünf Bücher über den wissenschaftlichen Unterricht. — Anfänge der Gesellschaft und der Bildung. Die ersten Erfindungen — Entstehung der Wissenschaften. Ihr Begriff und ihr Verhältnis zur Religion. — Ziel der Wissenschaften. Ihre allgemeinste Eintheilung. — Wert der Methode — Verschiedenheit der menschlichen Geistesfähigkeiten und Thätigkeiten. Genauere Eintheilung der Disciplinen nach diesem Gesichtspunkt — Wert und Zweck der Bücher. Rechter Gebrauch derselben — Errichtung von Schulen. Wahl und Stellung der Lehrer. — Wann der Knabe in die Schule eintreten soll. — Vives Ideal-Akademie. — Öffentlicher oder Privatunterricht? — Bedingungen der Aufnahme. Beurtheilung der Schüler. — Einwirkung der Schule auf die Schüler hinsichtlich der Wahl des Lebensberufs etc. — Verhalten der Lehrer gegen die Schüler. — Über die Sprachen, bes. die lateinische, griechische und hebräische. — Bildung des Lehrers und sein Verhalten beim wissenschaftlichen Unterricht. — Verhalten der Schüler. — Collectaneen. — Über das Gedächtnis und über die richtige Aussprache der Wörter. — Disputationen. — Aufmunterungen der Schüler zum Studium. — Jugendspiele — Allgemeines über die Schriftstellerlectüre — Gang des lateinischen Unterrichts. Verknüpfung desselben mit dem elementaren Geschichtsunterricht. Übersicht der römischen Literatur. — Unterricht im Griechischen. Empfehlenswerte Schriftsteller dieser Sprache — Über speciell philologische Literatur. — Über die neuesten lateinischen Schriftsteller. — Nach dem Studium der Sprachen folgt das der Einzelwissenschaften. Dialektik. Physik. — Metaphysik und Logik; deren Literatur. — Rhetorik. — Von der Nachahmung. — Mathematik und verwandte Disciplinen — Technische Disciplinen. — Medicin. — Von der Ausübung des ärztlichen Berufs. — Geschichte und Geschichtsunterricht. — Einführung in die historische Literatur. — Staats- und Gesellschaftslehre. Nutzen derselben. — Über die Aufgaben des Rechtsgelehrten. Die Erziehung einer christlichen Frau (1523). Von den Jungfrauen. — Die früheste Kindheit. — Die ersten Beschäftigungen. — Über den Unterricht der Mädchen — Erlaubte und verbotene Lectüre. — Über die Jungfräulichkeit. — Das körperliche Verhalten der Jungfrau — Über Schmuck und Putz. — Über die Einsamkeit der Jungfrau. — Von den Tugenden der Frau und einigen Beispielen, die sie nachahmen soll. — Wie die Jungfrau sich außerhalb des Hauses zu benehmen hat. — Über den Tanz. — Über Liebschaften. — Von der wahren Liebe der Jungfrau. — Über die Wahl der Gatten. — Zwei Lehrpläne: I. Für Carl Montjoie. — II. Für Prinzessin Marie von England. — Stellen aus dem Werke „über den Verfall der Wissenschaften“ I. Über den Verfall der philologischen Kritik. — II. Über Stellung und Ansehen der Lehrer.

XV. Band.

Martin Luther's

Pädagogische Schriften.

Herausgegeben und mit einer Einleitung versehen von **Dr. J. Chr. Schumann,** kön. Regierungs- und Schulrath in Trier. (Erscheint im October 1883. geh. ca. 3 M. = fl. 1.50.

Amtliche Empfehlungen.

Kön. bairisches Staatsministerium. An die k. Regierungen, Kammern des Innern, die Inspectionen der Lehrerbildungs-Anstalten und die Directionen der Lehrerinnen-Bildungsanstalten.

Die oben genannten Stellen und Behörden werden auf das im Verlage von A. Pichler's Witwe & Sohn in Wien erscheinende Werk: „Pädagogische Classiker etc.“ mit dem Bemerken aufmerksam gemacht, dass sich dasselbe zur Anschaffung für die Bibliotheken der Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten, dann der Lehrer-Fortbildungscurse vorzüglich eigne.

München, 16. Juli 1877.

Königl. Regierung Potsdam. . . . . Wir empfehlen diese Werke zur allmählichen Anschaffung in den Lehrer-Bibliotheken und zum eingehenden Studium für die Lehrer selbst. Auch werden dieselben wohlgeeignet sein zu Aufgaben und Referaten in den Lehrerconferenzen.

Potsdam, 7. September 1877.

K. k. österr. Ministerium für Cultus und Unterricht. In Erledigung Ihres Gesuches wird Ihnen eröffnet, dass die betreffenden Schulen auf ihr verdienstliches Unternehmen der Herausgabe einer Sammlung der Schriften pädagogischer Classiker durch das Ministerial-Verordnungsblatt aufmerksam gemacht werden.

Wien, 9. Mai 1877.

Königl. Regierung Bromberg. Auf das gefl. Schreiben vom 10. August erwiedern wir ergebenst, dass wir die in Ihrem Verlage herausgegebene „Bibliothek pädagogischer Classiker“ unseren Kreis-Schulinspectoren zur Anschaffung für Kreis-Lehrerbibliotheken empfohlen haben.

Bromberg, 22. September 1877.

Königl. Regierung in Stettin. Auf das gefl. Schreiben vom 10. August erwiedern wir hiedurch, dass wir bei Einrichtung, bezüglich Erweiterung von Lehrer-Bibliotheken im diesseitigen Bezirke auf die in E. W. Verlage erschienene wertvolle Bibliothek „Pädagogische Classiker“ empfehlend aufmerksam machen.

Stettin, 7. September 1877.

Grossherzogl. Bad. Ober-Schulrath. In das im Schulverordnungsblatt zu veröffentlichende Verzeichnis empfehlenswerter Lehrmittel ist aufzunehmen: „Pädagogische Classiker etc.“ Zur Anschaffung für die Bibliotheken der Mittelschulen und Lehrerseminare wohlgeeignet.

Karlsruhe, 3. Juli 1877.

Aus den Urtheilen der Presse.

Es ist ein erfreuliches Zeichen der Gegenwart, dass sich in der Lehrerschaft in immer weiteren Kreisen das Streben nach einem gründlichen Studium der Pädagogik, welches auf wirklicher Kenntnis der bahnbrechenden Werke ihrer Koryphäen fußt, geltend macht. Solchem Bedürfnisse kommt das genannte Sammelwerk in anerkennenswertester Weise entgegen. Die Namen des Herausgebers und seiner Mitarbeiter verbürgen, dass das Wichtigste und Beste in richtigster und bester Weise eingeführt und dargereicht werde.

Zeitschrift für weibliche Bildung.

Obschon bereits zwei derartige Unternehmungen bestehen, betritt dennoch oben genannte rührige Wiener Buchhandlung mit einer abermaligen „Auswahl der besten pädagogischen Schriftsteller“ den Büchermarkt. Und so befremdend uns dies auch anfangs erschien, da wir meinten, dass die beiden bereits bestehenden Ausgaben das Bedürfnis vollkommen deckten, so müssen wir doch ehrlich gestehen, dass die uns vorliegenden Bände in jeder Beziehung empfehlenswert sind und das Unternehmen aufs beste einführen.

Anzeiger für die neueste pädagogische Literatur.

Pädagogische Studien.

Herausgegeben von

Dr. Wilhelm Rein,

Seminar-Director in Eisenach.

Die „Pädagogischen Studien" haben es sich zur Aufgabe gestellt, in zwanglos erscheinenden Heften die brennenden Tagesfragen auf dem Gebiete des Schulwesens zu beleuchten, methodische Bearbeitungen einzelner Unterrichtsfächer an den verschiedenen Lehranstalten zu bringen, Organisationsfragen, sowie Aufsätze aus dem Gebiete der Geschichte der Pädagogik und der allgemeinen Erziehungslehre vorzulegen.

Die „Pädagogischen Studien" sind auch in 2 Bänden cartonniert zu haben. Band I. (enthaltend Heft 1—8) 8 M. = 4 fl., Bd. II. (enthaltend Heft 9—18) 8 M. = 4 fl.

1. Heft.

Herbart's Regierung, Unterricht und Zucht.

Dargestellt und in ihrem Verhältnis zu einander besprochen. Von Sem-Dir. **Dr. W. Rein.** 3. Aufl. 4 Bog. geh. 1 M. = 50 kr.

Dieses Heft gibt eine kurze zusammenhängende Darstellung der Herbart'schen Pädagogik, wie sie bis jetzt noch nicht existierte. An den geschichtlichen Theil schließt sich eine Besprechung über die Dreitheilung der Pädagogik Herbart's an. Dieselbe wird einer eingehenden Untersuchung unterworfen. Das Heft dient zur Einführung in die pädagogischen Gedankenkreise des größten Pädagogen der neuen Zeit.

2. Heft.

Betrachtungen über Methode und Methodik.

Von **Dr. W. Rein,** Seminar-Director in Eisenach. 2 Bog. geh. 75 Pf. = 40 kr.

Es hat sich diese Arbeit zur Aufgabe gestellt, der Begriffsverwirrung auf dem Gebiete der Methodik entgegenzuarbeiten. Nirgends trifft man auf so viel Oberflächlichkeit und Seichtigkeit als in der Methodik. Eine historische Abtheilung des Heftes stellt die hauptsächlichsten Theorien der neueren Methodiker in großer Vollständigkeit zusammen, um daran die Forderung zu schließen, dass der Begriffsverwirrung durch energische, tiefgehende Bearbeitung der pädagogischen Begriffe ein Ende gemacht werde, wie sie von Herbart bereits in Angriff genommen und gefördert worden ist.

3. Heft.

Gegenwart und Zukunft der höheren Mädchenschule.

Von **Dr. W. Buchner,** Dir. der höhr. Mädchenschule in Crefeld. 2 Bog. geh. 60 Pf. = 30 kr.

Eine wohldurchdachte Arbeit, die in bestimmter, sachgemäßer Weise das Problem der höheren Töchterschule zu lösen versucht. Dr. Buchner fasst den „Begriff und das Ziel" der höhern Mädchenschule so: „die höhere Mädchenschule erstrebt eine gediegene religiöse, nationale und moderne Bildung, indem sie außer den Elementarfächern vornehmlich die deutsche Sprache und Literatur pflegt, dazu zwei neuere Sprachen, Französisch und Englisch, ferner Geschichte, Erdbeschreibung, Naturwissenschaft; von Fertigkeiten: Zeichnen, Gesang und Handarbeit. Die höhere Mädchenschule beansprucht ihre Schülerinnen vom 6.—16. Jahre für zehn Jahrcurse in mindestens sieben gesonderten Classen. Die höhere Mädchenschule ist als höhere Anstalt der Localschulaufsicht entzogen, ihre Lehrer in Rangordnung und Gehalt den Lehrern der höheren Lehranstalten für die männliche Jugend gleichgeordnet.

4. Heft.

Über Geschichtsunterricht.

Von **K. F. Eberhardt,** Schulrath in Eisenach. 2 Bog. geh. 60 Pf. = 30 kr.

Der Verfasser handelt von der Geschichte als Wissenschaft, von der culturgeschichtlichen und pädagogischen Bedeutung und endlich von der Methode und Technik der Geschichte. In dem ersten Theil wehrt er die geringschätzigen Urtheile über Geschichte von Seiten einer ausschließlich mechanischen Betrachtungsweise der Dinge ab und sieht mit Humboldt und Gervinus ihre höchste Aufgabe in der Darstellung der in ihr wirkenden und gestaltenden Ideen, wodurch sie die Fähigkeit erlangen, zu der höchsten Stufe menschlichen Erkennens zu führen. Die methodische Seite der Abhandlung geht aus von den verschiedenen in der Geschichte sich darstellenden Formen der geschichtlichen Darstellung und weist nach, wie diese Darstellungen einerseits gewissen Culturzuständen, andererseits gewissen Stufen der geistigen Entwickelung im Einzelleben entsprechen.

5. Heft.

Die Fortbildung der Kantischen Ethik durch Herbart.

Von **Dr. K. S. Just,** Oberlehrer in Dresden. $2^1/_2$ Bog. geh. 90 Pf. = 45 kr.

Diese von der philosophischen Facultät in Leipzig gekrönte Preisschrift, welche ebenso wie die beiden ersten Hefte als Beitrag zur Feier des hundertjährigen Geburtstages Herbart's geschrieben waren, legt das Verhältnis der Herbart'schen zur Kant'schen Ethik auseinander. Zu diesem Zweck gibt der Verfasser zuerst den allgemeinen Ausgangspunkt Kant's bei seiner Bearbeitung der Ethik, sowie die Stellung Herbart's zu demselben an.

6. Heft.

Zur Pädagogik des Mittelalters.

Von **Dr. K. S. Just,** Oberlehrer in Dresden. 3 Bog. geh. M. 1.20 = 60 kr.

Vorliegender Beitrag zur Pädagogik des Mittelalters sucht [illegible] Bild zu geben von der Erziehung der adeligen Knaben zur Zeit der Blüte des Ritterthums. Zu diesem Zwecke ist die Erziehung mehrerer adeliger Jünglinge, wie [illegible] deutsche Literatur sie darstellt, geschildert worden. Und zwar hat der Verfasser [illegible] Wigalois, Tristan, Ulrich von Lichtenstein und Parcival gewählt. Sodann wird [illegible] in welchem die Erziehung [illegible] ausschließlich [illegible] Klosterschulen stand. Daran schließt sich eine Darstellung der Erziehung der [illegible] jener Zeit.

7. Heft.

Die Simultanschule,

ihr Wesen, ihre Aufgabe, ihre Bedeutung für die Cultur und ihre Organisation. Nebst ausführlichem Lehrplane und detaillierter Schulordnung für mehrclassige Simultanschulen. Gekrönte Preisschrift. Von **Dr. G. Fröhlich,** Schulinspector und Director der Simultanschule in St. Johann. 5 Bog. geh. M. 1.50 = 75 kr.

Eine höchst verdienstvolle Arbeit über das in neuerer Zeit so vielfach ventilierte Thema der Simultanschule. Die Arbeit ist dem Zwecke gewidmet, die ganze hochwichtige Frage, welche gerade in neuester Zeit aus Parteileidenschaft entstellt worden ist, einer völlig vorurtheilsfreien und belehrenden Kritik zu unterwerfen. Herr Fröhlich hält es für alle Unterrichtsanstalten (niedere, mittlere und höhere) zur Erfüllung ihrer bildenden Wirksamkeit durchaus nothwendig, dass sie als Erziehungsschulen thätig seien. Als solche müssen sie, seiner Ansicht nach, drei wichtige Functionen ausüben: die Regierung, den erziehenden Unterricht und die Zucht. Für die Regierung bedürfen sie einer Schulordnung, für den Unterricht eines Lehrplanes und für die Zucht eines Erziehungsplanes. Für die Simultanschule theilt er die ersten beiden Pläne, wie er sie für zweckmäßig hält, in der vorliegenden Schrift mit. Nach seiner Auffassung muss die Schule unter völlige Verwaltung und Leitung des Staates kommen, und die Gemeinden müssen an dieser Verwaltung in gewissen Grenzen mitwirken. Die Schule muss der Kirche gegenüber selbständig werden, nicht mehr unter kirchlicher, sondern unter pädagogischer Inspection stehen. Aller Unterricht muss nach den Lehren der Wissenschaft und der Pädagogik ertheilt werden, namentlich auch der Religionsunterricht. Dadurch dürften, wie er sagt, seine schroffen und confessionellen Spitzen und Ecken an Schärfe überall wesentlich verlieren. In Simultanschulen ist, so bemerkt er, als oberster Grundsatz alles confessionell Trennende auf das möglichst geringe Maß zurückzuführen.

---

8. Heft.

Das deutsche Schulwesen

nach seiner historischen Entwickelung und den Forderungen der Gegenwart. Vom Standpunkte der Staats- und Gemeindeverwaltung, sowie der Nationalökonomie dargestellt von **Dr. H. A. Mascher.** 12 Bog. geh. 4 M. = 2 fl.

Diese Arbeit beansprucht von vornherein ein ganz besonderes Interesse, indem ein Bürgermeister als pädagogischer Schriftsteller auftritt, um das deutsche Schulwesen nach seiner historischen Entwickelung und nach den Forderungen der Gegenwart vom Standpunkte der Staats- und Gemeindeverwaltung, sowie der Nationalökonomie in eingehender Weise zu beleuchten. Zu diesem Zwecke gibt der Verfasser zunächst eine historische Übersicht über die Gestaltung des deutschen Schulwesens bis zur Zeit des dreißigjährigen Krieges, woran sich die Ausbildung des preußischen Schulwesens bis zur Gegenwart anschließt. Der dritte Abschnitt behandelt sodann die Forderungen der Zeit an die Weitergestaltung des deutschen Schulwesens, der vierte hebt das preußische Real- und Bürgerschulwesen heraus. Der fünfte Abschnitt verlässt das rein pädagogische Gebiet und geht zur Auseinandersetzung des bürgerlichen Lebens der Gegenwart über, von welchem die pädagogische Entwickelung nicht getrennt werden kann. Hat der Leser nun einen Einblick in das volle pulsirende Leben unseres Volkes gewonnen, so schließt der sechste Abschnitt diese umfangreiche, und in allen ihren Theilen für die Pädagogik neue und höchst wichtige Gesichtspunkte aufwerfende Schrift ab, indem er die Unterrichtsgegenstände, Ziele, Leiter, Lehren und Kosten der deutschen Bürgerschule eingehend bespricht.

9. Heft.

Herder als Pädagog.

Von **Dr. Eduard Morres.** 4 Bog. geh. M. 1.50 = 75 kr.

Dieses Heft führt uns ebenfalls, wie das fünfte, in die Geschichte der Pädagogik. Es liefert einen Beitrag zur Geschichte der neueren Zeit und setzt zum erstenmal in ausführlicher, gründlicher Weise die Wirksamkeit eines hochbedeutenden Mannes in der pädagogischen Sphäre auseinander.

---

10. Heft.

Die Seminar-Vorbildung.

Von **Dr. Otto Boodstein,** Seminar-Director in Hilchenbach. 2 Bog. geh. 80 Pf. = 40 kr.

Diese Studie ist hervorgerufen durch den Beschluss des III. deutschen Seminarlehrertages, welcher im Herbst 1875 zu Stuttgart stattgefunden hat, dahin lautend, dass auf der IV. allgemeinen Versammlung, welche im Herbst 1877 in Weimar abgehalten wird, die Frage der Seminar-Vorbildung einer eingehenden Discussion unterworfen werden sollte. Zu diesem Zwecke sind von dem Verfasser vorliegenden Heftes eine Reihe von Thesen angeschlossen worden. Dieselben geben die Hauptpunkte, die die Seminar-Vorbildung betreffen, in gedrängter Kürze an und sind im Anschluss an die voranstehende Auseinandersetzung, welche nirgends den breiten Boden der Erfahrung verlässt, zur Discussion unter Fachmännern vorzüglich geeignet.

---

11. Heft.

Der geographische Unterricht.

besonders auf höheren Schulen. Von **Dr. J. W. Otto Richter,** Realschul-Director in Eisleben. 4 Bog. geh. M. 1.20 = 60 kr.

Diese Abhandlung wird vielen Lehrern an höheren Schulen willkommen sein. Der Verfasser geht, wie nicht anders zu erwarten, von den Ritter'schen Ideen aus mit Rücksicht auf die Aufgaben der Schule. Nach einer genauen Abgrenzung und Gruppierung des Lehrstoffes gibt der Verfasser sodann die Bearbeitung desselben in der Schule, wobei die Arbeiten der Vorgänger namentlich Oberländers gebührende Berücksichtigung finden.

Inhalt: Die Aufgaben der Schule im geographischen Unterrichte und die Ritter'schen Ideen. — Nähere Bezeichnung und Gruppierung des geographischen Lehrstoffs. — Die Verarbeitung des bezeichneten Stoffes in der Schule. — Zur Charakteristik einiger bedeutenden Lehrmittel des geographischen Unterrichts.

---

12. Heft.

Gymnasium und Kunst.

Ein Versuch, die ästhetische Erziehung zu fördern durch Berücksichtigung der bildenden Künste im Unterrichte der höheren Schulen. Von **Dr. Rudolf Menge,** Realschullehrer in Eisenach. 3 Bog. geh. 1 M. = 50 kr.

In einer einleitenden Abhandlung weist der Verfasser nach, dass, so dringend nothwendig im Interesse unserer Nation die Förderung der ästhetischen Erziehung ist, sie doch in den Schulen, selbst in den höheren Schulen ungebührlich vernachlässigt wird. Weder die Kunst zu sehen, noch das Verständnis für das Schöne wird ausgebildet. Dieser Mangel ist zu beseitigen durch Einführung und Hebung des Zeichenunterrichtes und durch Berücksichtigung der Kunstgeschichte.

13. Heft.

Die gewerbliche Bildungsfrage

und der industrielle Rückgang. Von **Dr. K. Bücher,** Lehrer der Wöhler-Schule in Frankfurt a. M. 4 Bog. geh. M. 1.35 = 70 kr.

Die Schrift bietet in engem Rahmen die zusammenhängende Erörterung zweier brennenden Zeitfragen. Sie zerfällt demgemäß in einen volkswirtschaftlichen und einen pädagogischen Theil. Der Verfasser erörtert zunächst die allgemeinen Ursachen des qualitativen Rückganges der deutschen Industrieleistungen vom technischen, socialpolitischen und ethischen Standpunkte aus, mit besonderer Hervorhebung des historischen Verlaufs und der heutigen Zustände des gewerblichen Bildungswesens. An der Hand der thatsächlichen Verhältnisse weist er ferner nach, dass der Angelpunkt für jede planvolle Reformthätigkeit in einer Hebung der allgemeinen und in einer zweckmäßigen Neuorganisation der professionellen Bildung liegt.

---

14. Heft.

Die Geschichte der Pädagogik im Seminarunterricht.

Eine historisch-methodologische Abhandlung von **Dr. J. Chr. Gottlieb Schumann,** königl. Regierungs- und Schulrath in Trier. 5 Bog. geh. M. 1.60 = 80 kr.

Inhalt: I. Überblick über die Geschichtschreibung der Pädagogik. — II. Allmäliche Berücksichtigung der Geschichte der Pädagogik im Seminarunterricht. — III. Der Zweck und Nutzen der Geschichte der Pädagogik und deren Stellung im Seminarunterricht. — IV. Auswahl, Anwendung und Behandlung des Stoffes der Geschichte der Pädagogik.

---

15. Heft.

Humanismus und Realismus.

Von **Ludw. Ballauf,** Conrector an der Realschule zu Varel. $1^1/_2$ Bog. geh. 60 Pf. = 30 kr.

„In unseren Gymnasien," sagt der Herr Verfasser, „wurde bis auf die neueste Zeit fast ausschließend Gewicht auf die humanistischen Unterrichtsfächer gelegt. Solche, in denen in der Mathematik etwas Nennenswertes gelernt wurde, gehörten zu den Ausnahmen; nur in ganz seltenen Fällen wurde wohl in den Naturwissenschaften etwas geleistet . . . Die Leiter unserer Gymnasien sträuben sich wohl, den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsfächern einen größeren Raum zu gewähren: sie fürchten, der ideale Charakter der Bildung, zu welchem in jenen Schulen die Grundlage gelegt wird, könne darunter Schaden leiden. In den paar Lehrstunden und der Arbeitskraft, welche vielleicht den übrigen Fächern entzogen werden müssten, kann der Grund dieser Befürchtung kaum liegen: sie kann nur aus der Besorgnis entspringen, dass eine größere Ausbildung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Anschauungsweise die Einheit der Bildung verletzen und den idealen Interessen widerstreitende Elemente in sie hineintragen würde. . . . Die aus der mathematisch-naturwissenschaftlichen Bildung hervorgegangene Weltanschauung bildet aber in unserer Zeit eine geistige Macht, deren bedeutenden Einfluss auf unser gesammtes Leben man nicht in Abrede zu stellen vermag, mag man ihn für wünschenswert oder nicht erklären. Man ist daher wohl zu dem Zweifel berechtigt, ob unsere Gymnasien, wenn sie darauf verzichten, den mathematisch-naturwissenschaftlichen Studien und der durch sie bedingten specifischen Bildung eine sorgfältigere Pflege zu widmen, nicht einen großen Theil ihrer früheren Bedeutung verlieren, ob sie damit nicht aufhören werden, diejenigen Anstalten zu sein, in welchen für die höchste in unserer Zeit erreichbare Bildung die nöthige Grundlage gewonnen werden kann.

16. Heft.

Welcher Antheil gebührt Staat, Schule und Haus

an dem Werke der Jugenderziehung. Ein Beitrag zur Verständigung über Principien der Erziehung. Von **Dr. Gust. Radtke,** Prorector an der Fürstenschule zu Pless. 3 Bog. geh M. 1.20 = 60 kr.

Inhalt: I. Die Wandelung in der Auffassung der Rechte des Staates gegenüber dem Einzelnen in unserem Jahrhundert. — II. Die Entwickelung der deutschen Schule zur Staatsschule. — III. Lockerung des Bandes der Familie in dem sich vervollkommnenden Staatswesen, Familien- und Staatserziehung. — IV. Die heutige Familienerziehung. — V. Die Nothwendigkeit einer staatlichen Beaufsichtigung der Kindererziehung — VI. Die Organe des Staates bei dem Werk der Erziehung. — VII. Von den Mitteln der Erziehung, besonders in den höheren Lehranstalten. Die Strafarten. — VIII. Zusammenstellung der Grundsätze der Erziehung, die in dem bevorstehenden Unterrichtsgesetz Aufnahme zu finden verdienen.

---

17. Heft.

Die Lehre von der Schuldisciplin.

Von **J. Böhm,** kön. Seminarlehrer in Altdorf. 3 Bog. geh. 1 M. = 50 kr.

In den vorliegenden Blättern wird versucht, in kurzen Umrissen sowohl die Stellung der Schuldisciplin im Gesammterziehungsgebiete, als auch Begriff und Wesen derselben im Sinne der neueren Pädagogik darzulegen oder festzustellen und daran eine Besprechung der Mittel und der Methode der Disciplin anzureihen. Da viele trübe Erscheinungen des socialen Lebens der Gegenwart bereits zu Anklagen gegen die Schule geführt haben, die Pädagogik der Neuzeit sich aber theoretisch mit der Schuldisciplin verhältnismäßig wenig beschäftigte, so hielt der Verfasser den Zeitpunkt für geeignet, eine wichtige Frage aufs neue anzuregen. Wenn dabei die rechten Grenzlinien gezogen worden und kein wesentlicher Punkt unberührt geblieben ist, so dürfte die gedrängte Darstellung dem Verfasser nicht zum Vorwurf gereichen.

---

18. Heft.

Die Erziehungsschule.

Zugleich eine Einführung in die wissenschaftliche Pädagogik. Gekrönte Preisschrift. Von **Dr. Gust. Fröhlich,** preuß. Schulinspector zu St. Johann a. d. Saar. 3 Bog. geh. 1 M. = 50 kr.

Eine langjährige Wirksamkeit als Lehrer und [illegible] verschiedener größerer Schulanstalten, das [illegible] Studium der wissenschaftlichen [illegible] Herbart, Ziller, Stoy, Kern, Willmann, Strümpell u. A. und eigenes längeres Nachdenken [illegible] über das Endziel der Schulen, welche sich nicht eine Fach- oder Berufsbildung zur [illegible] haben, führten mich dahin die Schulen vom Standpunkte der Erziehung, d. i. der [illegible] mäßigen Bildung eines Charakters [illegible], den Unterricht als einen erziehenden [illegible] alle Schuleinrichtungen und [illegible], die Veranstaltungen des Lehrers [illegible] als Mittel und Wege zur [illegible] das Wahre, Gute und Heilige gerichteten Charakters [illegible] und eine mehrjährige Erfahrung [illegible] bezeichneten Ideen sich mit Erfolg [illegible] führen lassen.

Inhalt: [illegible] — I. Die [illegible] überhaupt, ihre [illegible] und ihr [illegible] — II. Der erziehende Unterricht. 1. Wert und Wesen des erziehenden Unterrichts. — 2. [illegible] des erziehenden Unterrichts. — 3. [illegible] erziehenden Unterricht. — III. [illegible] anderen Factoren der Schulerziehung [illegible] und Schulleben. — IV. [illegible] lung eines Märchens. — 2. [illegible] Erzählung.

Allgemeine Erziehungslehre.

Lehrtext zum Gebrauche an den Bildungs-Anstalten für Lehrer und Lehrerinnen. Von Seminar-Director Schulrath Dr. **G. A. Lindner**, 5. Aufl. 1883. 10 Bog. geh. 2 M. = 1 fl.

Allgemeine Unterrichtslehre

Lehrtext zum Gebrauche an den Bildungs-Anstalten für Lehrer und Lehrerinnen. Von Dr. **G. A. Lindner.** 5. Aufl. 1883. 6 Bog. geh. M. 1.20 = 60 kr.

. . . . . So sind seine beiden uns vorliegenden Schriften in der That vorzügliche Leistungen, auf die wir unbedingt empfehlend hinweisen müssen. Mit einer Präcision des Ausdruckes, wie sie in dieser Literatursphäre selten ist, weiß der Verfasser eine reiche Fülle gesichteten Stoffes darzubieten, in welchem mit gediegener Gründlichkeit alle wesentlichen Momente des umfangreichen Gebietes berücksichtigt werden. Obgleich der Standpunkt des Verfassers in der Hauptsache sich mit dem Herbart's identificiert, so beobachtet derselbe doch auch die verdienstvollen Leistungen der Empiriker, insbesondere derer aus der Schule Pestalozzi's und Diesterweg's.

Deutsche Blätter für erzieh. Unterricht.

Dieses sind zwei ganz ausgezeichnete pädagogische Schriften, die auch in der Schweiz allgemeine Beachtung verdienen. In diesen Schriften athmet der Geist Herbart's, Pestalozzi's und Diesterweg's. Das ist genug gesagt. Der Stoff ist gedrängt und enthält nur den Lehrtext für den Seminarunterricht. Nichtsdestoweniger ist er aber äußerst reichhaltig. Der Stil ist einfach, die Sprache verständlich.

Schweizer. Lehrer-Zeitung.

Die wissenschaftliche Pädagogik

in ihren Grundlehren gemeinverständlich dargestellt und durch Beispiele erläutert. Für Erzieher, Leiter und Lehrer niederer und höherer Schulen. Gekrönte Preisschrift von Dr. **G. Fröhlich,** kön. preuß. Bezirks-Schulinspector in St. Johann an der Saar. 1883. 11 Bog. geh. 2 M. = 1 fl.

Vorliegende Schrift, das Resultat langer, ernster Studien und vieljähriger Schul- und Erziehungsthätigkeit, hat sich die Aufgabe gestellt, die wissenschaftliche Pädagogik durch eine fassliche, jedoch mit wissenschaftlicher Gründlichkeit und Genauigkeit verbundene Darstellung auch für weitere Kreise zugänglich und fruchtbar zu machen und zwar in aller Anspruchslosigkeit, ohne über andere pädagogische Richtungen und Anschauungen mit herbem Tadel abzusprechen und durch eifernde Rede fremde sich nahende Arbeiter abzuschrecken.

Infolge mehrerer von außen empfangener Impulse und aus innerem Drange, durch meine Arbeit der pädagogischen Wissenschaft und der Schule Dienste zu leisten, entschloss ich mich endlich zur Ausarbeitung vorliegender Schrift. Dieselbe verfolgt, wie bereits angedeutet, die Tendenz, die Erzieher und die Lehrer der verschiedenen Schulanstalten auf kurze, einfache Weise mit den pädagogischen Grundlehren der Herbartschen Schule vertraut zu machen. Es ist keine Frage, dass die Lehrer der Volksschulen durch Einführung in die Grundanschauungen einer Pädagogik, welche einer idealen Richtung huldigt und Unterricht und Erziehung aus den Banden eines unwürdigen Eudämonismus und eines plumpen Realismus erlöste, auf einen höheren intellectuellen und ethischen Standpunkt gehoben werden.

Geschichte der Pädagogik,

in Biographien, Übersichten und Proben aus pädagogischen Hauptwerken. Von **Robert Niedergesäss,** k. k. Schulrath und Director der k. k. Lehrerbildungs-Anstalt in Wien. 2. verm. Aufl. 1883. 32 Bog. mit 41 Porträts. geh. 6 M. = 3 fl., in Leinenband 7 M. = fl. 3.50.

Der Leser findet in dem Buche eine chronologisch geordnete Reihe von anschaulichen Bildern der hervorragendsten Männer der wichtigsten Epochen und der folgenreichsten Verbeßerungen auf dem Gebiete der Volksschule unter steter Hinweisung auf die bedeutendsten pädagogischen Werke sowie mit Berücksichtigung der geschichtlichen Entwickelung der österreichischen Volksschule; der Umfang der einzelnen Bilder richtet sich nach der Bedeutung der geschilderten Persönlichkeiten und Epochen und ist überall auf das für den Volksschullehrer Nothwendige und Wichtige beschränkt. Über die Bedeutung wird aber der Leser nicht in Form fertiger Urtheile belehrt, die er ungeprüft hinnehmen und nachsprechen soll, sie ergibt sich vielmehr aus der Betrachtung des historischen Materials von selbst. Dieses Material besteht zum großen Theil in Proben aus pädagogischen Hauptwerken, in Inhalts-Angaben und Übersichten. Man mag über den Wert einer solchen Blumenlese verschiedener Ansicht sein, aber wenn die ausgewählten Bruchstücke, wie im vorliegenden Buche, nur Wesentliches und Charakteristisches enthalten, also eine ausreichende Grundlage zur Beurtheilung historischer Persönlichkeiten und Thatsachen bieten, dann wird man sie gewiss nicht vermissen wollen. Eine wirksamere „Hinweisung auf die bedeutendsten pädagogischen Werke" lässt sich nicht leicht denken. Wie sich der Verfasser hier hinter den geschichtlichen Thatbestand zurückzieht, und diesen selbst für sich sprechen lässt, so beobachtet er auch nach einer anderen Richtung hin eine Objectivität, wie man sie in wenig Lehrbüchern gleicher Art findet. Von einer confessionellen Engherzigkeit, wie sie sich in mancher „Geschichte der Pädagogik" recht unangenehm bemerkbar macht, ist hier nichts zu finden; in dem Buche ist nur der allein berechtigte „pädagogische Standpunkt" festgehalten. Fügen wir alldem noch bei, dass die große Einfachheit und Klarheit der Darstellung das Buch jedermann leicht zugänglich macht, so erscheint die Behauptung nicht gewagt, dass dasselbe eine weit über den Kreis seiner nächsten Bestimmung hinausgehende Verwendung finden werde. Insbesondere kann es auch zur Vorbereitung auf die Lehrbefähigungsprüfung empfohlen werden. Die Ausstattung lässt nichts zu wünschen übrig.

Wegweiser durch die pädagogische Literatur.

Leitfaden der Geschichte der Pädagogik

mit besonderer Berücksichtigung der Volksschule Österreichs. Von **Rob. Niedergesäss,** k. k. Schulrath und Director der k. k. Lehrerbildungs-Anstalt in Wien. 2. Aufl. 1882. 14 Bog. geh. 2 M. = 1 fl.

Geschichte der Erziehung und des Unterrichts

mit Berücksichtigung der geschichtlichen Entwickelung der Volksschule in Österreich. Von Prof. **Franz Tomberger.** 8 Bog. 1879. geh. 2 M. = 1 fl.

Allgemeine Unterrichtslehre.

Auf Grundlage des Organisationsstatuts für die österreichischen Lehrer- und Lehrerinnenbildungs-Anstalten, verfasst von **Rob. Niedergesäss,** k. k. Schulrath und Dir. der k. k. Lehrerbildungs-Anstalt in Wien. 2. Aufl. 1880. 7 Bog. geh. M. 1.40 = 70 kr.

Allgemeine Erziehungslehre.

Auf Grundlage des Organisationsstatuts für die österreichischen Lehrer- und Lehrerinnenbildungs-Anstalten, verfasst von **Robert Niedergesäss,** k. k. Schulrath und Director der k. k. Lehrerbildungs-Anstalt in Wien. 3. Aufl. 1882. 9 Bog. geh. M. 1.60 = 80 kr.

An passenden Lehrbüchern der Pädagogik für Lehrerseminarien ist gerade kein Überfluss vorhanden; die meisten derselben entstammen entweder der nun seligen Regulativperiode, oder sie sind mehr oder weniger wissenschaftlich gehalten. Der letztere Umstand muss bei dem gegenwärtigen Zustande der Seminarvorbildung in den meisten deutschen Staaten die Brauchbarkeit eines solchen Lehrbuches wesentlich beeinträchtigen. In vorliegendem Lehrbuche ist nun gerade diesem Punkte die sorgfältigste Berücksichtigung zutheil geworden, und es ist dem Verfasser vortrefflich gelungen, in allgemein verständlicher Sprache die Grundgesetze der Erziehungslehre zu entwickeln. Das Buch gliedert sich in folgende Abschnitte: 1. Begriff der Erziehung; 2. der Zögling; 3. der Erzieher; 4. die Erziehung des Leibes; 5. die Erziehung des Geistes; besondere Erwähnung verdient noch, dass der Verfasser es sich hat angelegen sein lassen, den Schwerpunkt des Lehrbuches mehr in die Anleitung zum Beobachten der menschlichen Natur zu legen.

Thüringische Schulzeitung.

Die Unterrichtslehre

in der Lehrerbildungs-Anstalt. Von **Emerike von Holzinger-Weidich.** 1880. $2^1/_2$ Bogen. geh. 60 Pf. = 30 kr.

Über Lehrerbildung

mit besonderer Berücksichtigung der formalen Seite derselben von **Ed. Kittel,** Seminar-Director in Linz. 1878. 6 Bog. geh. M. 1.20 = 60 kr.

Inhalt: Einleitung. — Vorbedingungen einer gedeihlichen Lehrerbildung. — Wissenschaftliche Bildung. — Theoretische Fachbildung. — Praktische Fachbildung. — Sittliche Bildung.

In diesem Schriftchen tritt uns die glühende Begeisterung des Verfassers für Hebung der Lehrerbildung nach der formalen und praktischen Seite hin schon auf den ersten Seiten entgegen. Man sieht, wie auch in unserm Nachbarstaate der Eifer um Hebung des Standes auch nach idealer Seite hin sich regt und muthig nach Verwirklichung seiner Ideale vorwärts strebt. Der Verfasser schreibt anziehend, und, was uns so gut gefällt, er versteht es, seine Ideale uns nicht ohne Berücksichtigung der gegebenen realen Verhältnisse vorzuführen; er greift dabei hinein in das volle Leben der Schule und der Familie, und weist den Lehrer auf die idealen Ziele seines Berufes mit begeisterten Worten hin. *Magazin für Lehr- und Lernmittel.*

Die Anfänge der Unterrichtslehre

und Volksschulkunde mit einer vorangehenden psychologischen Propädeutik von **Theodor Vernaleken,** em. Dir. des k. k. Lehrer-Sem. in Wien. 1874. 12 Bog. geh. M. 2.40 = fl. 1.20.

Der Schwerpunkt der Schrift liegt unstreitig in dem Abschnitt, welcher die Propädeutik behandelt. Denn hier geht der Verfasser seinen eigenen und originellen Weg und bringt, was auf dem Felde anderer nicht gebaut wird. So verwirft er ganz entschieden jede systematische Psychologie und Logik und erklärt, dass den Zöglingen der Seminare Sprache und Dichtung das einzig geeignete Thor bieten, um in das Gebiet der Psychologie wie in jenes der Logik einzutreten. Diesen Standpunkt verficht er vorzugsweise mit dem Hinweis auf die Jugend der Seminarzöglinge und auf ihre sehr bescheidenen Vorkenntnisse.

Uns schien fast, ob es einer solchen Verfechtung gar nicht bedürfe. Wer in der menschlichen Seele zu lesen versteht, der ist hinlänglich Psycholog, um auch Pädagog sein zu können: der Fassung psychologischer Weisheiten — wir gebrauchen hier absichtlich den Plural, — in Sätze, die sich zu einem Lehrsystem gruppieren, bedarf es bei der Lehrerbildung nirgends, also auch da nicht, wo den Seminaren reifere Zöglinge zugeführt werden. Und ebenso kann der, welcher die Logik der Sprache erfasst und sich aus der classischen Literatur das Vermögen zu einer vollendeten Verkettung der Gedanken thatsächlich aneignet, trockener, logischer Systeme vollständig entrathen.

. . . Dass er etwas kann, das macht den Lehrer, und dass er es auf dem Wege erringe, der nicht nur der angenehmste, sondern auch der für seine Gesammtbildung fruchtbarste ist, das macht die Lehrerbildungsanstalt. Herr Vernaleken spricht über dieses Capitel daher nicht bloß als Germanist, sondern in der That als fein- und scharfdenkender Pädagog. Seiner Schrift müssen wir überdies eine große, den meisten Schriften verwandter Tendenz ganz abgehende Lebendigkeit des Wortes zugestehen. Bei aller Kürze ist sie durch und durch voll geistreicher, frisch anmuthender Bemerkungen, so dass ihre Lectüre zur Lust wird.

Centralblatt.

Über Lehrerbildung und Lehrerbildungs-Anstalten.

Von **Heinrich Deinhardt,** Hauptlehrer an der k. k. Lehrerbildungs-Anstalt in Wien. 2. Aufl. 1871. 11 Bog. geh. 2 M. = 1 fl.

Diese gehaltreiche Schrift verbreitet sich sowohl über die Lehrerbildung im engeren Sinne, d. h. [illegible] dieselbe auf den Lehrerbildungs-Anstalten vermittelt werden soll, als auch über die ihr vorangehende Vorbildung und die ihr folgende Fortbildung . . . . Das Buch zeichnet sich durch eine [illegible] digkeit der Betrachtung und durch [illegible] ler interessanten Gesichtspunkte aus.

[illegible]

Die Methodik der Gewöhnung.

gegründet auf die Gesetze der [illegible] und Sittenlehre. Von Prof. **A. Lederer,** in Budapest. 1879. [illegible] Bogen. geh. 1 M. = 50 kr.

Der Verfasser behandelt [illegible] die [illegible] Mittel und Folgen [illegible] und gibt eine [illegible] Frage. Während [illegible] ganz im allgemeinen [illegible] nung bei der Erziehung des Menschen [illegible] Rolle spielt, geht [illegible] tail der Sache ein, und [illegible] von Gedanken und Beispielen [illegible] Wir wünschen der schönen Arbeit [illegible] lehrung zugängliche Leser.

Handbuch für den Anschauungs-Unterricht

und für die erste Unterweisung in der Heimatskunde. Von **Robert Niedergesäss,** k. k. Schulrath und Director der k. k. Lehrerbildungsanstalt in Wien. 1883. 23 Bog. geh. 4 M. = 2 fl. In Leinenband M. 4.60 = fl. 2.30.

Vorwort.

Der Verfasser des vorliegenden Handbuches pflichtet der Ansicht jener Schulmänner bei, welche zwischen Anschauungsunterricht und „anschaulichem Unterricht" wesentlich unterscheiden, indem sie ersteren als eine Disciplin auffassen, die Anschaulichkeit aber als Princip eines jeden guten Unterrichts hinstellen.

Dieser Auffassung entsprechend ist einem planmäßig betriebenen Anschauungsunterrichte in der Volksschule derart Raum zu geben, dass derselbe am Ende des zweiten Schuljahres zum Abschluss komme, während das in Rede stehende Princip die ganze Schulzeit hindurch volle Giltigkeit zu behalten hat.

Was jedoch die Stellung des Verfassers zu den beiden Hauptrichtungen des Anschauungsunterrichtes betrifft: die durch Grassmann am wirksamsten vertretene formale und die von Denzel betonte reale Tendenz — so bedarf dieselbe der Erörterung, die kurz dahin lautet:

Der Verfasser hat versucht zwischen den beiden bezeichneten Richtungen einen vermittelnden Standpunkte einzunehmen, und zwar in dem Sinne, dass er mit den realbildenden Anschauungsübungen entsprechende formal-bildende Sprachübungen in organische Verbindung bringt.

Gewinnt der Schüler — nach der Ansicht des Verfassers — in den realen Anschauungsübungen die Grundlagen seiner intellectuellen Bildung, so findet er in den daran sich schließenden Sprachübungen das Mittel, die gewonnenen Vorstellungen und Gedanken darzustellen, sohin Förderung seiner formalen Bildung. Stehen beide Übungen auch äußerlich neben einander, so gehen sie doch — wie Inhalt und Form — in einander auf. Das Ergebnis eines solchen Bildungsprocesses aber gipfelt darin, dass Sache und Wort sich decken, dass Verständnis und Sprachfertigkeit in ihrer Entwicklung parallel fortschreiten.

Denzel hat darum vollkommen recht, wenn er den Anschauungsunterricht „Stammunterricht" nennt, in welchem die Grundlagen für den gesammten Sachunterricht herzustellen sind; allein diese Bedeutung kann dem Anschauungsunterrichte nur dann zugesprochen werden, wenn er unter Einem die Sprachkraft des Kindes zu entfesseln imstande ist; — und dieser Rücksicht hat man im großen und ganzen noch nicht immer und überall auslangend Rechnung getragen.

Im Hinblick auf diese Erwägung erscheint die Lehrform, deren man sich beim Anschauungsunterrichte bedient, von großer Wichtigkeit. Die Erfahrung lehrt, dass Anfänger in der Unterrichtskunst darin fehlen, dass sie häufig nach Dingen fragen, die den Schülern fremd sind, ihnen dagegen „vortragen", was diese längst wissen. Es möge daher nicht befremden, dass das vorliegende Handbuch — zumeist ausgeführte Lehrstoffe bietet; — ist ja doch das concrete Beispiel fasslicher als die abstract auseinandergesetzte Theorie.

Was die Kreise betrifft, welche in dem vorliegenden Handbuche für die Übungen im Anschauen gezogen sind, so entsprechen dieselben in der Hauptsache den von Denzel und Diesterweg aufgestellten Lehrplänen, während das auf dem Wege der Anschauung gewonnene Vorstellungs- und Begriffsmateriale im Sinne Grassmanns in den jeweiligen Sprachübungen Anwendungund Verarbeitung findet.

Die einzelnen Anschauungsobjecte der in dem Handbuche vorgezeichneten sechs Kreise sind zum geringsten Theile Kunstgegenstände. Die Wahl, welche Franz Wiedemann in seinen „Präparationen für den Anschauungsunterricht" getroffen hat, indem er nur leblose Dinge anschauen und besprechen lässt, ist eine einseitige, die den Schüler abspannt, anstatt ihn zu kräftigen. Man greife auch hier herzhaft ins volle Leben und biete dem Kinde, was diesem nicht bloß nützlich, sondern auch angenehm ist.

In Beachtung eines weiteren didaktischen Grundsatzes: Vom Leichten zum Schweren — war der Verfasser mit Bezug auf die formale Seite des Gegenstandes bemüht, den Sprachkreis stetig zu erweitern und in den Sprachübungen auf Mannigfaltigkeit des Ausdruckes hinzuwirken. Bei eingehender Prüfung der verschiedenen Sprachübungen dürfte außerdem erhellen, dass in denselben auch die Grundlagen für den später eintretenden grammatischen Unterricht geschaffen wurden, indem die Wort- und Satzbildung — selbstverständlich ohne grammatikalische Zuthat und ohne die in „Sprachlehren" geläufige Anordnung — naturgemäße Berücksichtigung fand.

Hat der Schüler z. B. im Anschauungsunterrichte Dinge und Namen der Dinge kennen gelernt, hat er sich aus den mannigfaltigsten Anschauungen von Farben, Formen, Gestalten der Dinge den Begriff Eigenschaft construiert, und ist er durch die lebendige Hinweisung auf das Verhalten der Personen und Dinge zu einander zu der Einsicht gekommen, dass sie thätig sein können; so wird es auf einer spätern Stufe des Unterrichts keinerlei Schwierigkeit bieten, ihm die Kenntnis des Haupt-, Eigenschafts- und Zeitwortes zu vermitteln; — nur verfrühe man diese Abstraction nicht.

Briefe über vernünftige Erziehung.

Ein Wegweiser für Erzieher von **F. Schmid-Schwarzenberg,** Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität Erlangen. 3. Aufl. 1882. geh. M. 1.20 = 60 kr., gebunden M. 1.50 = 75 kr.

Inhalt: Über Frankreichs Fall. Warnung für die Deutschen. Nothwendigkeit der vernünftigen Erziehung. Zweck der nachfolgenden Briefe. — Über Erziehung überhaupt. Die Erziehung ist die höchste und schwerste Kunst. Was ist erforderlich? — Wie lernt Ihr das Menschenwesen kennen? — Nicht bloß Kenntnis, sondern Erkenntnis des Menschen ist nothwendig. — Vom Musterbild des Menschen. Von dem Urbilde. Von den Grundtrieben des Menschen. — Über die Erziehung zur Selbständigkeit. — Was ist die Vernunft? — Über die leibliche Erziehung. — Über den Nachahmungstrieb. — Erkenntnistrieb des Zöglings. — Über Verstandesbildung und Vernunftentwickelung. — Über den Hinausbildungstrieb. Über die Phantasie. — Über die Sprache. Wie soll der Erzieher das Sprachvermögen des Zöglings bilden? — Über die Erziehung zur vernünftigen Selbstliebe. — Der Zögling soll ein Herr werden. — Erziehet den Zögling zur Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit! — Über die Gefühle. — Über die Charakterbildung. — Zusammenfassung der Erziehungsgrundsätze bezüglich der Selbständigkeit. — Über die Zusammengehörigkeit der Menschen. — Familien. — Wie soll der Zögling zur vernünftigen Zusammengehörigkeit erzogen werden? — Familienerziehung. — Erziehung zur Verträglichkeit. — Über die Erziehung zur gemeinen Gerechtigkeit. — Über die Erziehung zur sittlichen Gerechtigkeit. — Knabe und Mädchen u. s. w.

Es ist nicht ein mühseliges Erzeugnis dürrer Schulweisheit, sondern eine lebensfrische Darlegung spontaner und fruchbarer Gedanken über alle Hauptpunkte der Erziehung, allenthalben von dem Geiste wahrer Humanität und vernünftiger Idealität durchdrungen. Die populäre, allem gelehrten Wust entsagende, natürliche und gut deutsche Sprache, die zwanglose und ansprechende Briefform des Buches erweisen sich als wirksame Mittel, den schönen Gehalt desselben dem Verständnis und dem Herzen unmittelbar nahe zu bringen, indem sie, alles öde Formelwesen und Phrasenthum fern haltend, immer geradenwegs in die Sache selbst einführen. *Dr. Fr. Dittes (Pädagogium).*

Die Confessionsschule

und ihre Consequenzen. Von Dr. **H. Keferstein,** Seminarlehrer in Hamburg. 1883. 10 Bog. geh. 2 M. = 1 fl.

Nachdem in einer überaus reichen Literatur die Frage der „Confessions- und Simultanschule" von den verschiedensten Standpunkten aus erörtert worden ist, könnte es scheinen, als müssten die Acten über diesen Gegenstand endlich geschlossen werden. Indessen erleben wir in unseren Tagen immer von neuem, wie die Meinungen nach wie vor auseinandergehen und wie die Verordnungen besonders auch des preußischen Cultus-Ministeriums in Betreff der Einrichtung, resp. Ablehnung der hier zur Erörterung vorliegenden Schulen unablässig die allgemeine Aufmerksamkeit nicht nur, sondern auch sehr erregte Debatten hervorzurufen imstande sind. Noch im verflossenen Jahre nahm man im Lager der streng positiven christlich-evangelischen Parteien einen erneuten, sehr energischen Anlauf, die Sache der Confessionsschule zu völligem Siege (sogar im Gebiete der höheren Schulen) zu führen. Da dürfte es also doch nicht völlig überflüssig sein, einen aus praktischen Erfahrungen wie eingehender Beachtung der einschlagenden Literatur herauswachsenden weiteren Beitrag zur Lösung der aufgeworfenen Frage zu liefern. Und zwar könnte dieser Beitrag auch darum seine Berechtigung haben, weil in demselben namentlich versucht worden ist, die Consequenzen aus der principiell proclamierten Confessionsschule zu ziehen. . . . Die vorliegende Arbeit will daher vorzugsweise an der Hand einer aus allgemein anerkannten Autoritäten geschöpften übersichtlichen Darstellung vom Wesen und den Tendenzen des römischen Kathocismus die Frage zur Entscheidung drängen, ob man u. a. die römisch-katholische Confessionsschule mit den unentbehrlichen und unentreißbaren Anforderungen an die Staats- und Erziehungsschule werde in Einklang bringen können.

Die Dorfschule.

Ein Sittenbild aus dem Anfange des Jahrhunderts von **Fr. Stelzhammer.** 1876. 5 Bog. geh. M. 1.20 = 60 kr.

Ein köstliches Buch! Welche frische unverdorbene Natürlichkeit lacht dem Leser aus der ewig heitern Kinderschar entgegen, die in unzähligen muthwilligen Streichen der vollkräftig hervorsprudelnden Jugendlust Ausdruck gibt! Doch in dem heitern Gewande des Scherzes birgt sich auch sinniger Ernst. Lehrer und Erzieher erhalten manchen Wink, wie eine ursprüngliche Kindesnatur angefasst und geleitet sein will. Abgesehen davon, lernen sie auch frühere Schulzustände kennen und hoffentlich auch sich mit den Gaben der Gegenwart begnügen und dankbaren Herzens sich ihrer freuen. Darum möge das liebe Büchlein seinen Weg in recht viele Lehrerhände finden und dem Werke der Jugenderziehung neue Freunde gewinnen.

Blätter für Erziehung und Unterricht.

Über die Organisation

der Bildungsanstalten für Lehrer und Lehrerinnen an öffentlichen Volksschulen in Österreich. Von **Jul. Gartner,** k. k. Professor. 1882. geh. 80 Pf. = 40 kr.

Das Lehrerpädagogium der Stadt Wien.

Authentisch dargestellt von Dr. **Friedrich Dittes.** 1873. 4 Bog. Mit Ansicht. geh. M. 1.20 = 60 kr.

Zur Feier des ersten Lustrums des Lehrer-Pädagogiums der Stadt Wien, ließ dessen Director ein Werkchen erscheinen, das uns die Geschichte der Entstehung dieser Anstalt, das Statut und den Lehrplan derselben mittheilt.

Central-Organ.

Die Fortbildungsschulen.

Von **B. Planer.** 1874. 4 Bog. geh. 1 M. = 50 kr.

Die Realschule

als Mitbegründerin eines freien Bürgerthums in Ansehung ihrer geschichtlichen Entwicklung und ihres Zweckes im allgemeinen. Von Dr. **Rich. Rotter,** Director der k. k. Bildungsanstalt für Lehrerinnen in Troppau. 2. Aufl. 1862. geh. M. 2.80 = fl. 1.42.

Unser Gymnasium.

Erwägungen und Vorschläge zu M[illegible] und Lehrplan. Von **F. Rappold,** k. k. Gymnasial-Director in Villach. 1881. geh. M. 2.40 = fl. 1.20.

Gymnasial-pädagogischer Wegweiser

für Candidaten und Anfänger des Gymnasial-Lehramts, zusammengestellt von **F. Rappold.** k. k. Gymnasial-Director in Villach. [illegible]. geh. 80 Pf. = 40 kr.

Die allgemeine Schulordnung

vom 6. December 1774 im Urtexte nebst Einleitung und Commentar. Eine Erinnerungsschrift an die glorreiche Begründerin der österreichischen Volksschule, die Kaiserin Maria Theresia, aus Anlass ihres hundertsten Sterbetages allen Lehrern und Schulfreunden gewidmet. Herausgegeben von **Johann Papouschek.** Mit dem Bildnisse Maria Theresia's. 1880. geh. M. 1.20 = 60 kr.

Pädagogische Vorträge.

herausgegeben von Schulinsp[illegible] J. Wyss, Redacteur der schweizerisch[illegible]. 2. erweit. Aufl. 1884. 10 [illegible]

Ein prächtiges Buch! [illegible] Zeitfragen mit einer [illegible] auf jeder Seite [illegible] ernst nimmt mit [illegible] säumen, dieses Buch [illegible] er wird den Nutzen der [illegible]

Inhalt: 1. [illegible] schule. — 2. [illegible] deutung Pestal[illegible] rakterbildung der V[illegible] [illegible] Frage. — 8. [illegible] Lehrer und [illegible] 12. Relig[illegible] 17. [illegible] Schule Herbart-Ziller.

Pädagogische Skizzen.

Von **A. Chr. Jessen.**

I. Band. 1870. 10 Bogen. geh. 2 M. = 1 fl.
II. Band. 1873. 10 Bogen. geh. 2 M. = 1 fl.
III. Band. 1876. 10 Bogen. geh. 2 M. = 1 fl.

Inhalt des I. Bandes: Begriff der Volksschule. — Die Volksschule als Culturbegründerin. — Bildung. — Ermuthigung. — Die Handhabung der Schuldisciplin. — Schulprämien. — Fach- oder Classenlehrer? — Geschichtsunterricht, wie er sein soll. — Schulgesang. — Schulgeld. — Zur Würdigung des Turnunterrichtes. — Das Turnen der Mädchen. — Schöne Stunden. — Welches Gewand? — Dorflehrer. — Frische Luft. — Ein Blick auf die pädagogischen Zeitschriften Deutschlands. — Altes Gold. — Gedanken über den Unterricht im Rechnen. — Fröbel's Idee. — Über Lehrerconferenzen. — Freundlichkeit und Ernst. — Die Verlegung sämmtlicher Schulstunden auf den Vormittag. — Ein Vorschlag im Interesse unserer Jugend. — Das Wandern — Die Körperstrafe. — Die öffentlichen Schulprüfungen. — Die Wehrpflicht der Lehrer u. s. w.

Inhalt des II. Bandes: Eine Kurreise. — Seminar-Übungsschulen. — Zur Frage nach der Frauenbildung. — Lehrerinnen oder nicht? — Zur Erinnerung an Comenius. — Die Pflege der Gedächtniskraft. — Eine pädagogische Streitfrage. — Über Abbildungen in Lesebüchern. — Ein Vierteljahrhundert zurück. — Ein paar Weihnachtsgedanken. — Unchristliches Christenthum. — Das schwedische Volksschulwesen. — Die Halbtagsschule. — Jugendblätter. — Die Hausaufgabe. — Licht und Schatten im Lehramte. — Die Wehrpflicht der Lehrer. — Die Aufgabe der Schulleiter. — Ein österreichischer Pädagog. — Basedow und sein Philantropin. — Erziehung in den Palästen einer Weltstadt. — Wo der Arzt und wo der Lehrer? — Thekenbilder. — Turnbriefe. — Ortsschulräthe. — Der Lehrer und seine Geige. — Über Schüler-Versetzungen. — Aus meiner Jugendzeit. — Was den Kindern einfällt und was sie treiben. — Aphorismen.

Inhalt des III. Bandes: Zur Erinnerung an Joh. Seb. Bach. — Bei uns z'Haus. — Gefährliche Lagen. — Die biblische Geschichte in den Schulen. — Vom Lande Einiges. — Zur Erinnerung an Franz Stelzhamer. — Einigkeit im eigenen Hause. — Schonung den Augen. — Über das Fluchen in Nord und Süd — Sprachliches Unkraut. — An die Lateingläubigen. — Ich und mein Nachbar. — Blicke in die Familien. — Ich und mein Hahn. — Die Schiefertafel. — Eine Organisationsfrage. — Der Garten des Lehrers. — Ein Wort über Schulgärten. — Es will Frühling werden. — Marcus Schlichting. — Wie mein Vater ein Pflanzer war. — Abendgedanken. — In die Natur hinein. — Die „Schule im Freien." — Ungebetene Gäste. — Ein versunkener Stern. — Die Schulsparcassen. — Des Lehrers ärztlicher Beruf. — Schulen für Schwachsinnige. — Gegen die Kurzsichtigkeit der Schuljugend. — Der Beginn der Schulstunden. — Nach 400 Jahren. — Eine Lebenserinnerung. — Das Lesebuch in der Landschule. — Die Bibel in der Schule. — Die Pflege der Vaterlandsliebe.! — Darf ich hinausgehen. — Die Messung der Schulversäumnisse. — Was der Sohn werden soll. — Ueber Schulatlanten. — Die glücklichen Landkinder.

Eine Reihe meisterhafter Aufsätze! . . . . Dieses Buch enthält eine Fülle wichtiger, fest ausgeprägter Gedanken. Der Stil ist überall klar, markig, musterhaft. Nicht selten ist der würdevolle Vortrag durch einen sinnigen Humor gewürzt, hinter welchem aber immer ein tiefer Ernst hervorblickt. Ich habe das ganze Buch Zeile für Zeile mit wahrem Genusse gelesen: zu tadeln habe ich nichts gefunden. Ob es jeden Leser in gleichem Maße befriedigen werde, kann ich nicht wissen. Aber das getraue ich mir zu behaupten, dass eine derartige Lectüre für keinen Schulmann ohne Wert sei, möge er ein Anfänger oder Meister sein. Ich halte diese Skizzen für einen verlässlichen Wegweiser im Gebiete der praktischen Schulfragen und für ein treffliches Mittel zur Stärkung des Lehrerherzens.

Dir. Dr. Fr. Dittes (Pägagog. Jahresbericht.)

Unsere Kinder.

Ein Beitrag zur Förderung einträchtigen Wirkens von Schule und Elternhaus. Von **Leopold Schmerz,** Professor an der deutschen Lehrerinnen-Bildungs-Anstalt in Brünn. 1882. 20 Bog. geh. M. 3.60 = fl. 1.80; eleg. cartonniert 4 M. = 2 fl.

Inhalt: Alte Bücher. — Arme Kinder. — Bettelstolz. — Das ver . . . Turnen. — Daz min sun. — Der Frühling kommt! — Der Kindergarten. — Die Gouvernante. — Die Ruthe. — Die Schule ist aus. — Die Schulnachrichten kommen. — Die Tante kommt. — Ein neues Jahr! — Ein schlechtes Zeugnis. — Ephialtes. — Farbenblind. — Fensterscheiben. — Glückliche Menschen. — Gesetze. — Gespenster. — Halte was du hast! — Heimgekehrt. — Hut ab! — Ich kann es nicht sagen. — Im April. — Im Institut. — Junge, lass Dich nicht verblüffen! — Kameraden. — Kleine Leute. — Kleinigkeiten. — Krumm gewachsen. — Lesen, Schreiben und Rechnen. — Linien. — Maschinen. — Mimikri. — Nestflüchtler. — Nesthocker. — Ostern. — Proletarier. — Ring. — Schatten. — Schleifsteine. — Schule und Haus. — Sie flechten und weben. — Simulanten. — Sparet, sparet! — Steine. — Sterne. — Träume. — Treue. — Und wenn Euch ein Lehrer, ein Aldermann spricht. — Unter Aufsicht. — Verschimpft. — Verwandelt. — Warum? — Was die Schule verlangt! — Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans — vielleicht. — Was soll mein Junge werden? — Wehrpflichtig. — Wieder zur Schule. — Zeichen. — Zeitungen — Zum 24. April 1879. — Zum 29. November 1880. — Zweierlei Sprache.

Vorliegendes Buch ist eine Sammlung loser, miteinander nicht zusammenhängender Aufsätze über alltäglich vorkommende Fragen der Erziehung unserer Kinder. Es will das Elternhaus für die Schule interessieren und gewinnen und soll durch die Lehrer in die Familien eingeführt werden. Die Sprache ist einfach, allgemein verständlich, der Inhalt der Aufsätze wertvoll und durch dialogische Darstellungsweise interessant gemacht. Es dürften wenig Bücher existieren, die in so volksthümlicher Weise bemüht wären, das Elternhaus, ohne dessen Mitwirkung der Erfolg der Schule sehr in Frage gestellt ist, für die Sache der Schule zu gewinnen. Wie sähe es um die Erziehung der Jugend und um die Schule bald besser aus, wenn das Buch Eingang in die Familien fände.

Zeitschrift des Salzburger Lehrer-Vereins.

Lose Bilder

aus dem Lehrer- und Schulleben von **F. Frisch,** Redacteur des österr. Schulboten. 1879. 3 Bog. geh. 60 Pf. = 30 kr.

Inhalt: Der Unterlehrer. — Die Lehrerin. — Aus der Lehrgemeinschaft. — Lehrer und Inspector. — Ein Zeitbild. — Aus einem Tagebuche. — Morgengedanken. — Der Ehrgeizige. — Die um Liebe buhlt. — Der Demüthige. — Nach der Schule. — Aufgeblasen. — Der Verdrießliche. — Der Pedant. — Der Kinderfreund.

Wahr und lebensfrisch zeigt sich uns hier das Schulleben von den verschiedensten Seiten mit all seiner Summe von Lust- und Leidgefühlen, die unserm dornenvollen Beruf unbestritten eigen sind. Vom begeisterten, in der Sturm- und Drangperiode seiner Seminarideale in die Praxis eintretenden Verweser bis zu dem durch Druck und Noth geknickten Pedanten und Verdrießlichen: alle Kategorien finden ihr Porträt. Scenen innigster Herzlichkeit, aber auch solche kalten erstarrenden Bureaukratismus, wie er neben dem herzlosen Streberthum als Charakteristikum der Neuschule gelten kann, führt Redacteur Frisch in einfachen ergreifenden Zügen vor. Möchte das kleine Büchlein weite Verbreitung finden: zur Sammlung und Einkehr bietet es jeglichem etwas!

Bairische Lehrerzeitung.

Pädagogische Streifzüge.

Skizzen und Abhandlungen von **F. Frisch**, Bürgerschullehrer in Klagenfurt, Redacteur des „Österreichischen Schulboten". 1883. 11 Bogen. geh. 2 M. = 1 fl.

Inhalt.

Das rechte Wort. — Von der Reizbarkeit. — Der Glaube an die eigene Kraft. — Rechtthun durch fremde Erfahrung. — Ergänzen wir uns! — Aus der Welt der Kleinen: 1. Im Arrest. — 2. Das erste Almosen. — 3. Schlimme Buben. — 4. Die Leiden der Flegeljahre. — 5. Der Arm wird stark. — 6. Schindeln am Dach. — 7. Zu viel. — 8. Bist verklagt. — 9. Durch Vertrauen geheilt. — 10. Schlimme Versuchung. — 11. Spielgeschäfte. — 12. Verunglückte Schlittenfahrt. — 13. Macht nichts! — 14. Zum Weiterbau. — 15. Stille Wasser. — Publicum und Schule. — Popularisierung der Erziehungsgrundsätze. — Wie kann der Lehrer außerhalb der Schule für die Volksbildung wirken? — Ein Plus im Wirken. — Über Erziehungsvereine. — Nur Worte. — Über das Kartenzeichnen und Kartenlesen in der Volks- und Bürgerschule. — Das Sprichwort. — Der Unterricht in der Rundschrift. — Die österreichische Bürgerschule und ihr Beruf. — Gewerbe und Schule. — Auf der Hohen Warte. — Das Ansehen des Lehrerstandes. — Schulmeister. — Die Carrière des Lehrers. — Von einem alten Erbstück. — Die Bezirksschulaufsicht. Die Anfänge der Lehrervereine in Österreich. — Die pädagogische Zeitschriften-Literatur. — Wilhelm Wander. — Russlands Schulwesen.

Bilder aus dem Schulleben.

Von Dr. **C. F. Lauckhard,** großherzgl. sächsischem Ober-Schulrath.

I. Band. 1874. 10 Bogen, geh. M. 2.40=fl. 1.20.

II. Band. 1875. 10 Bogen, geh. M. 2.40=fl. 1.20.

Inhalt des I. Bandes: Die Lehrernoth. — Besonnenheit. — Kleine Ursachen, große Wirkungen. — Manier und Handwerk. — Das Leben in der Schule. — Wie erzieht die Schule. — Die Brücke zwischen Schule und Haus. — Die Gesundheitspflege in der Schule? — Der Leseunterricht. — Strafen. — Der erste Unterricht und sein Einfluss. — Die Poesie in der Schule. — Der pädagogische Schuletat. Übersicht des Unterrichtsstoffes in einer dreiclassigen Schule. — Theorie, Praxis und — noch ein Drittes. — Das Schulhaus. — Fortbildung der Lehrer. — Lehrerseminare. — Helfet den Kindern! — Das Lesebuch. — Der Lehrer und die Schulrevisionen. — Bilder.

Inhalt des II. Bandes: Die Schulkrankheit. — Milde Strenge. — Kalte Herzen. — Glück des Lehrers. — Ein Stundenbuch. — Umsicht und Überlegung. — Nicht bloß klar. — Lehrer und Schüler. — Die Persönlichkeit des Lehrers. — Kinderstrafen. — Mit den Kindern lernen. — Betontes Lesen. — Meine Schulordnung. — Soll sich der Lehrer vorbereiten? — Wie ist der Unterricht interessant zu machen? — Aufsätze. — Schulprüfungen. — Vom Nahelegen des Lehrstoffes. — Religionsunterricht. — Pädagogische Privatcorrespondenz. — Bekenntnisse. — Lebendigkeit im Unterricht. — Heiterkeit. — Reden an die Schulkinder. — Liebe zu den Kindern. — Bildung. — Sprachbildung. — Aufmerksamkeit. — Der Schuldämon. — Der Lehrstoff. — Die Methode. — Durcharbeiten. — Die Schulbank. — Erziehungsregeln für das Haus. — Grundsätze. — Gleichnisreden. — Sechs Unterrichtsbilder über Palästina.

Ein Büchlein, das echte Goldkörner reicher Erfahrungen im Schulleben wirklicher pädagogischer und didaktischer Weisheit und, bei aller Liebe zum Lehrerberuf, nüchtern-ernster Anschauung bietet. *Schulbote.*

Ein von einem bekanntlich praktisch und theoretisch erfahrenen Schulmanne in edler Sprache geschriebenes, wirklich treffliches Buch, das mit Recht als ein kostbarer Schatz von reichen Erfahrungen aus der Praxis genannt zu werden verdient. *Repertorium d. Pädagogik.*

Liberalismus und Schule in Deutschland.

Schulpolitische Briefe aus der Vogelperspective von Dr. **Paul Schramm.** 1875. 6 Bog. geh. M. 1.20 = 60 kr.

Inhalt: Begleitwort. 1. Die [illegible] natur des modernen Liberalismus [illegible] und Politik aus dem Standpunkte der [illegible], des Rechtes und der Sittlichkeit. — 3. Die politische Linke und die Volksschulmacht. — 4. [illegible] und Schule. — 5. Die Verfolgung von Irrlichtern mit Kanonen. — 6. Die Schulpolitik [illegible] — 7. Misera plebs [illegible] zuletzt die Gänse huten? — [illegible] und Revolution. — 10. Weiße [illegible] sonderbar! — 12. Das Schwert [illegible] — 13. Ca ira, da ist er! [illegible] — 14. Gelehrte Thebaner — [illegible] Wissenschaft. — 15. Die Zügelung des Durchschnittspöbels durch die Disciplin [illegible] 17. Ketzerische Bemerkungen. — [illegible] thum und die Volksbildung. — [illegible] und Perücken-Menschen. — 20 [illegible] die Reichsgesetzgebung. — 21. [illegible] des Feldmarschalls Grafen von Moltke. — 22. Eduard Lasker bei Eduard Lasker. Ein Selbstbesuch. — Schlussbrief: Mein Abschied vom Leser.

Es scheint uns kein bedeutungsloser [illegible] zu sein, dass der Autor, der in Deutschland lebt, den österr. Verlag in Anspruch genommen hat, — es hätte in Deutschland wohl schwerlich ein Verleger gewagt, solche Briefe drucken zu lassen. Was Schr[illegible] ist nämlich gegen den Scheinliberalismus gerichtet und derselbe führt in Deutschland [illegible] große Wort; dazu ist das, was in [illegible] Briefen gesagt wird, in so rücksichtslos bissige [illegible] gekleidet, dass die ganze national-liberale [illegible] liberale Gesellschaft auf das unangenehmste getroffen werden muss. Im ganzen werden [illegible] Sie strotzen sämmtlich von Gedankenreichthum, [illegible] Ironie und — Wahrheit. Wer [illegible] der hat längst mit schmerzlichem [illegible] nehmen müssen, was Schramm hier [illegible]

[illegible]

Die Olmützer Schulbank.

Für Gemeinden, Lehrer [illegible] Verfasst von **Johann Schober.** [illegible] Director. Mit einem [illegible] Dr. Er. Schwab und 3 [illegible] geh. 40 Pf. = [illegible] kr.

Über Schulbänke. Schultische und Stühle.

Von **Vinc. Prausek**, [illegible] spector. 1881. [illegible]

Über Farbenblindheit

in der Schule [illegible] des Farbensinnes. [illegible] rinnen und K[illegible] Prof. Dr. Eug. Netolitzka. [illegible] geh. 40 Pf. [illegible]

Über Kurzsichtigkeit

[illegible] Dr. Eug. Netolitzka [illegible] 20 kr.

Die Gesundheitspflege

im allgemeinen und hinsichtlich der Schule im besondern. Übersichtlich dargestellt für Lehrer nach seinen Vorträgen im städtischen Pädagogogium und in den k. k. Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalten in Wien von Dr. **Mor. Gauster,** k. k. Sanitätsrath und Primararzt. 1874. 19 Bog. und eine Tafel Abbildungen. geh M. 3.60 = fl. 1.80.

Inhalt: I. Theil. Allgemeine Gesundheitslehre: 1. Einleitung. — 2. Der menschliche Körper — 3. Einfluss der Atmosphäre auf den Menschen. — 4. Einfluss des Wassers auf den menschlichen Körper. — 5. Einfluss des Bodens und Klimas auf den menschlichen Körper. — 6. Das Haus und sein Einfluss auf die menschliche Gesundheit. — 7. Der Einfluss der Nahrung auf den Menschen. — 8. Einfluss von Kleidung, Körperpflege, Bewegung und Erziehung auf die menschliche Gesundheit. — 9. Einfluss der Beschäftigung auf den Menschen. — 10. Einfluss des Geschlechtslebens auf die menschliche Gesundheit. — 11. Schutz gegen ansteckende Krankheiten.

II. Theil. Die Schulgesundheitspflege: 12. Die Schule und die Gesundheit. — 13. Der kindliche Organismus. — 14. Das Schulhaus. — 15. Lehrmittel, Sorgfältigkeit des Lehrers für die Gesundheit der Schüler. — 16. Körperübungen, Turnen. — 17. Die Handarbeiten und das Zeichnen in der Schule. — Der musikalische Unterricht. — Beginn des Schulbesuches. — Schulfestlichkeiten. — 18. Die Weiterverbreitung von Krankheiten durch die Schule. — Die Gesundheitspflege gegenüber dem Lehrpersonale. — 19. Die sanitäre Überwachung der Schule. — Die Privatschulen. — 20. Die neuere Gesetzgebung über Schulhygiene in Österreich.

Überall tritt uns der erfahrene vorurtheilsfreie Mann der Wissenschaft entgegen, der mit klarem Verständnis den Zusammenhang des Menschen mit der ihn umgebenden Natur nachweist, überall begegnen wir dem gewissenhaften Arzte, und wir möchten sagen Schulmann, der die Gefahren und Schäden der Schule in hygienischer Beziehung gründlich studiert hat, und Abhilfe zu schaffen bereit ist, soweit dies durch praktische Winke und verständige Rathschläge geschehen kann.

Blätter für Lehrerbildung.

Die Schule soll vernünftige Grundsätze über Gesundheitspflege in die heranwachsende Generation einpflanzen und sie über die Schule hinaus, in die ihr näher stehenden Kreise möglichst verbreiten. Das ist der erste Zweck dieses Buches, dem sich eng der weitere anschließt, die Gefährdung der Gesundheit von Lehrenden und Lernenden in der und durch die Schule immer mehr hintanzuhalten, die sanitären Schäden der Schule den Lehrern bloßzulegen, und sie so zu vermögen, mit Kraft für die sanitäre Regelung der Schule einzustehen. Mit Rücksicht auf diese Aufgabe zerfällt das Buch naturgemäß in 2 Theile:

Allgemeine Gesundheitspflege, und Schulgesundheitspflege. In trefflicher Weise werden wir in dem ersten belehrt über die Bedeutung der Gesundheitspflege, über den menschlichen Körper und den Einfluss, welchen Atmosphäre, Wasser, Boden und Klima, Haus, Nahrung, Kleidung, Körperpflege, Bewegung und Erziehung, Beschäftigung und Geschlechtsleben auf den Menschen ausüben. Verhältnismäßig geringen Umfang (nur 177 Seiten) besitzt diese Gesundheitslehre, aber trefflich ist jede Zeit benutzt, und das Ganze so klar vorgetragen, dass auch der Eingeweihte Genuss an einer solchen Lectüre finden wird. Vorzügliche Abbildungen dazu bietet die Tafel. Der zweite Theil behandelt den kindlichen Organismus, das Schulhaus, die Lehrmittel; die Sorgfalt, welche der Lehrer für die Gesundheit seiner Schüler tragen soll; Körperbewegung und Turnen; Handarbeiten, Zeichnen, Musikunterricht; Schulfeste; Weiterverbreitung von Krankheiten durch die Schule; Gesundheitsflege gegenüber dem Lehrpersonale; sanitäre Überwachung der Schule; sanitäre Besserung bestehender Schulen; Privatschulen.

Dr. O. W. Thomé (Pädag. Archiv).

Das blinde Kind

im Kreise seiner Familie und in der Schule seines Wohnortes. Eine Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung desselben von **Friedrich Entlicher,** Director der Landes-Blindenschule in Purkersdorf bei Wien. Mit fünf Holzschnitten und einem tastbaren Alphabet. 1872. 5 Bogen. geh. M. 1.20 = 60 kr.

Blindeninstitute machen nicht selten die Erfahrung, dass blinde Kinder in einem Zustande physischer und moralischer Verwahrlosung zur Aufnahme angemeldet werden, welcher ihrer Ausbildung gewöhnlich mehr Hindernisse in den Weg legt, als das Gebrechen der Blindheit selbst. Dies hat den Verfasser bewogen, Eltern und Erziehern blinder Kinder in der vorliegenden Schrift eine Anleitung zur zweckmäßigen Behandlung dieser unglücklichen Kleinen zu geben, und auf das hinzuweisen, was wahrhaft noththut. Und in der That, er hat dies in einer so gründlichen und sachverständigen Weise, mit so viel Hingabe und Menschenfreundlichkeit gethan, dass wir dem Verfasser für seine Arbeit zu großem Dank verpflichtet sind. Die überaus schätzbare Schrift behandelt: I. Die Erziehung der Blinden überhaupt in 17 Paragraphen, sodann wird II. das Eigenthümliche der Geistesbildung der Blinden in 13 Paragraphen besprochen. Hierauf folgt III. die gewerbliche Bildung der Blinden; IV. allgemeine Regeln zur Behandlung blinder Kinder. V. Bedingungen zur Aufnahme in das Blindenerziehungs-Institut in Wien. VI. Deutsche Blindenliteratur.

Chemnitzer pädagogische Blätter.

Die Blinden-Anstalten

Deutschlands und der Schweiz. Bericht, dem hohen nied.-österr. Landes-Ausschusse erstattet, von **Friedrich Entlicher,** Director der nied.-österr. Landes-Blindenschule in Purkersdorf. geh. 1 M. = 50 kr.

Erster Bericht

über die nied.-österr. Landes-Blindenschule zu Purkersdorf. 1877. 3 Bog. geh. 1 M. = 50 kr.

Geschichte des Blindenunterrichts

und der den Blinden gewidmeten Anstalten in Deutschland. Von **Joh. Wilh. Klein,** 1883. 13 Bog. geh. M. 2.50 = fl. 1.28.

Aus den Papieren eines österreichischen Pädagogen.

Ein Beitrag zur Reform der Volksschule von **Karl Holzinger,** k. k. Landes-Schulinspector. 1869. 3 Bog. geh. 75 Pf. = 40 kr.

Das Schriftchen handelt von dem Zwecke des allgemeinen Volksschul-Unterrichtes und von den verschiedenen Unterrichtszweigen der Volksschule. Es zeugt von gründlichem Verständnis der Sache und ist in wohlgeordneter Gedankenfolge und einem klaren fließenden Stile abgefasst. Fachmänner werden zwar wenig Neues in dem Büchlein finden und der Verfasser tritt auch keineswegs mit dem Anspruch auf besondere Originalität auf. Indessen wird auch der gewiegte Schulmann diesen Beitrag zur Reform der Volksschule mit Freuden begrüßen und mit Befriedigung aus der Hand legen; viele aber, welche das Volksschulwesen nicht in dem Maße zu würdigen wissen, wie man wünschen muss, können in Holzinger's Darstellung reiche Belehrung finden. Das Büchlein macht dem „österreichischen Pädagogen" alle Ehre.

Lüben's Jahres-Bericht.

Herder als Pädagog.

Für Lehrer und Schulfreunde geschildert von **Eduard Kittel,** Seminar-Director in Linz. 1878. 5 Bog. geh. M. 1.20 = 60 kr.

Inhalt: Herder als praktischer Schulmann. — Allgemeine Erziehungsgrundsätze. — Allgemeine Unterrichtsgrundsätze. — Behandlung einzelner Lehrfächer: Religion, Muttersprache, Geographie und Geschichte, Naturkunde — Die Schule. — Die Schulzucht der Lehrer. — Prüfungen.

Unter unseren Classikern ist keiner der Schule so nahe getreten wie Herder, der gefeierte Lehrer der Humanität, der Meister in der Schule, dessen Bedeutung für dieselbe in dem genannten Schriftchen darzulegen versucht wird. Zur besseren Übersicht ist bei dieser Schilderung Herder's als Pädagog das Material in 8 Capitel eingeordnet: Herder als praktischer Schulmann, seine allgemeinen Erziehungs- und Unterrichts-Grundsätze, seine Ansichten über die Behandlung der einzelnen Lehrfäher, über die Schule, die Schulzucht, den Lehrer und die Prüfungen. Dass Herder's Werke, besonders seine unübertrefflichen Schulreden, noch heute eine unerschöpfliche Fundgrube für jeden Lehrer sind, erhellt daraus zur Genüge. Möchte das aus edler Begeisterung für den großen Pädagogen hervorgegangene Schriftchen recht viele Lehrer zum Studium von Herder's Schriften veranlassen!

Anzeiger für die pädag. Literatur.

Die Schule im Dienste der Landescultur.

Kleine volkswirtschaftliche Skizzen von **Adolf Ritter v. Obentraut,** Mit 10 Taf. Abbildungen. 1875. 7 Bog. geh. 2 M. = 1 fl.

Inhalt: 1. Landwirtschaft im allgemeinen. — 2. Über einige der Landwirtschaft schädliche Gewohnheiten. — 3. Gesetze zum Schutze der Bodencultur. — 4. Über einige der Landwirtschaft schädliche Thiere. — 5. Die befiederten Sänger. — 6. Obstbaumzucht und Alleen. — 7. Gartenbau. — 8. Bienen- und Seidenzucht. — 9. Commassation. — 10. Einige Worte zum Schutze des Waldes. — 11. Etwas über Ortsverschönerungen. — 12. Landwirtschaftliche Fachcurse.

Ein selbständiger Fachunterricht über Landwirtschaft gehört freilich nicht in die Volksschule. Dennoch kann der Lehrer, besonders im naturkundlichen Unterrichte und außer der Schule, durch gelegentliche Rathschläge gar manches zur Förderung der Landwirtschaft beitragen. Das vorliegende Schriftchen bietet ihm hiezu ein wertvolles Material, und kann daher allen Landschullehrern bestens empfohlen werden.

Pädagog. Jahresbericht.

Die Arbeit als Erziehungsmittel.

Von **Theodor Eckardt,** Schulleiter. 1876. $1\frac{1}{2}$ Bog. geh. 40 Pf. = 20 kr.

Der Verfasser fasst in dieser 23 Seiten umfassenden Broschüre unsere jetzige Lern-, resp. reine Intelligenzschule als noch zu einseitig bildend auf und wünscht, dass mit dieser der Kindergarten, die Turn-, praktische Arbeits- und Fortbildungs-Schule zu einem einheitlichen Ganzen, einer allseitig und harmonisch bildenden Volksschule vereinigt werden. Als Plan für einen 8jährigen Cursus der Arbeitsschule beschreibt er in aller Kürze und empfiehlt auf je 1 Jahr (für Knabenschulen): 1. Stäbchenlegen, Ausstechen; 2. Flechten, Falten, Verschnüren; 3. Verschränken, Erbsenarbeiten, Draht- und Stroharbeiten; 4. Ausschneiden, Ausnähen; 5. Pappen; 6. Arbeiten in undurchbrochenen Brettchen, Blechtafeln, Glas etc. 7. Laubsäge-Arbeiten, Drechseln, Holzschnitzen; 8. Modellieren in Thon, Wachs und Gips.

Das Werkchen ist außerordentlich lesenswert. Die Motive desselben sind vorzüglich gewählt. Das Ganze charakterisiert sich als Product eines erfahrenen Schulleiters und gediegenen Reformpädagogen und verdient von jedermann gelesen und beherzigt zu werden.

Berliner pädagogische Zeitung.

Frauenberuf und Frauenbildung.

Ein Beitrag zur Frauenfrage von Realschul-Director **Jul. Reuper.** 1878. 5[illegible] Bog. geh. M. 1.20 = 60 kr.

Ein treffliches Schriftchen, das [illegible] auf das wärmste empfohlen werden kann, die [illegible] daran zweifeln, dass die Frage der Frau[illegible] eine völlig berechtigte sei, wenn sie richtig erfasst wird, wie allen, die längst diese Berechtigung anerkannt haben und nur noch nicht völlig klar darüber sind, wie diese Frage gelöst werden soll. Was der geschätzte Verfasser über die Bedeutung dieser Frage nicht bloß für das weibliche Geschlecht, [illegible] menschliche Gesellschaft, über die Rücksichten, die bei ihrer Lösung auf die physische und psychische Eigenart des Weibes und die gegenwärtige Lage des Arbeitmarktes zu nehmen und [illegible] gebiete zu bestimmen sind, die den Frauen mehr noch, als das jetzt der Fall ist, zugänglich gemacht werden müssen, unterschreiben wir ebenso gerne, wie das, was er dann über die nöthige Ausbildung der weiblichen Jugend, die allgemeine sowohl, wie die [illegible] ausführt.

Wir verzichten darauf, einzelnes aus dem reichen Material herauszugreifen, da [illegible] Punkte doch kein anschauliches Bild [illegible] von der gründlichen überzeugenden Schrift, die mit ebensoviel Wärme als Sachkenntnis geschrieben ist, und daher auf diesem hochwichtigen Gebiete, das im Unverstand und im Vorurtheil so mächtige Gegner noch hat, völlige Klarheit denen geben kann, welche durch Interresse und Beruf sich getrieben fühlen, an seiner weiteren Entwicklung mitzuarbeiten.

Kirchen- und Schulblatt [illegible]

Juan Luis Vives'

Schriften über weibliche Bildung.

Ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik. Von Dr. **Jac. Wychgram.** 1883. [illegible] Bog. geh. M. 1.50 = 75 kr.

Der Herausgeber, Herr Dr. J. Wychgram, vermittelt in obigem Buche dem [illegible] die Schriften Vives' über weibliche Erziehung in deutscher Übersetzung, die, einst vielgelesen und weitverbreitet, seit dreihundert Jahren [illegible] den die Abhandlungen [illegible] Geschichte der Pädagogik, [illegible] Frauenerziehung, dass deren Publication wo[illegible] fertigt erscheint, zumal auch J. L. [illegible] gogischen Grundsätzen der [illegible] sten huldigt, nach denen die [illegible] spruch auf eine ihrer Natur [illegible] wie der Mann, und dass [illegible] mit zu den nothwendigsten [illegible] gemeinzustände gehöre.

Lehrer Manhart von Grossdorf.

Ein Lebensbild zum [illegible] Freunde der Schule. Von **Robert Niedergesäss,** k. k. Schulrath und D[illegible] Lehrerbildungs-Anstalt in Wien. 2. Aufl. 1871. 6[illegible] Bog. geh. 1 M. [illegible] kr.

„Ein [illegible] schen [illegible] kanntlich [illegible] davon [illegible] abstrakt [illegible] welchen [illegible] stehen vollkommen [illegible] wart.“

Katechismus der Gerechtigkeit

für Staatsbürger von Dr. **Fr. Schmid-Schwarzenberg,** Professor der Philosophie und Pädagogik an der Universität Erlangen. 1883. Eleg. geheftet 1 M. = 50 kr.

Vorwort. Der deutsche Geist hat mit dem Aufgange der Sonne seines Selbstbewusstseins als die höchste Angelegenheit die Verwirklichung der hohen Idee der „Gerechtigkeit", wie wir im Unterschiede zur alten Welt sie fassen, betrachtet und angestrebt. Solche Bedeutung hat das Wort „Gerechtigkeit", dass der erste grunddeutsche Denker — Nikolaus Taurellus im sechzehnten Jahrhundert — über den Sternen die „Gerechtigkeit" als das Allerhöchste erkannt und dass in seinem Geiste Kant auf der Erde die „Gerechtigkeit" als das unerlässlich Nothwendige gelehrt hat, wenn das Menschendasein überhaupt einen Wert haben soll. Dass die Menschen zur „Gerechtigkeit" erzogen werden müssen, war unserem Kant ein so dringendes Anliegen, dass er den Wunsch aussprach, es möchte doch ein „Katechismus der Gerechtigkeit" verfasst werden. Infolge dieser mächtigen Anregung ist durch vieljährige mühsame Arbeit der vorliegende „Katechismus der Gerechtigkeit" zustande gebracht worden. In der einfachsten Weise soll er das lehren, was über die „Gerechtigkeit" als Fundament und Kuppel des Hauses, der Gemeinde, des Staates jedem Staatsbürger zu wissen schlechthin nothwendig ist, damit er mit klarem Selbstbewustsein als Persönlichkeit seine Rechte wahren, seine Pflichten erfüllen, seine Macht entfalten und immer recht handelnd, sich und die Anderen dem gemeinsamen Ziele näher bringen kann. Möge dieser Katechismus der „Gerechtigkeit" zur Förderung der „Gerechtigkeit" auf Erden beitragen!

Schülerfehler — Lebensfehler und ihre Heilung.

Von **Fidel Mähr.** 2. Aufl. 1881. 3 Bog. geh. 60 Pf. = 30 kr.

Inhalt: Der Träge. — Der Spätling. — Die Statue. — Der Zerstreute. — Der Übereifrige. — Der Silbenstecher. — Der Umständliche. — Der Gedächtnismensch. — Der Oberflächliche. — Der Dilettant. — Der Geniale. — Der Phrasenheld. — Der Eingebildete. — Der Altkluge. — Der Schüchterne. — Der Geistesträge. — Der Rohe. — Der Vorlaute. — Der Eigensinnige. — Der Rechthaberische. — Der Unempfindliche. — Der Unverträgliche. — Der Ordnungsfeind. — Der Boshafte. — Der Ausgelassene. — Der Heuchler. — Der Lügner. — Der Neidische. — Der Angeber.

Ein, jedem Lehrer zu empfehlendes Werkchen, das auf jeder Seite von der genauen Kenntnis des jugendlichen Charakters und der reichen Erfahrung des Verfassers Zeugnis gibt.

Obwohl derselbe Schüler der Mittelschule, speciell des Gymnasiums im Auge hat, wird doch auch der denkende Volksschullehrer, besonders der der oberen Classen, viele Anknüpfungspunkte finden, und wird das Büchlein demselben zur genaueren Beurtheilung und Behandlung der Individualitäten manche schätzenswerte Momente bieten. *Pädagog. Zeitschrift.*

Was man der Neuschule vorwirft,

und was die Lehrer darauf antworten. Von **F. Frisch,** Redacteur des österreich. Schulboten. 1879. 1 Bog. geh. 40 Pf. = 20 kr.

Wunschbuch.

Eine reichhaltige Sammlung von Neujahrs-, Geburtstags-, Namenstags-, Hochzeits-, Jubiläums- und patriotischen Wünschen. Herausgegeben von **Josef Ambros.** 1882. 20 Bog. geh. M. 1.80 = 90 kr., eleg. geb. 2 M. = 1 fl.

Nun ein Wort, das das Erscheinen dieses Büchleins rechtfertigen soll. Es gibt ja der Wunsch-, Gratulations- und Gelegenheitsbücher eine so schwere Menge, dass ein Büchlein, das sich in diese große Gesellschaft hineindrängt, wirklich eines Geleitbriefes bedarf. Es ist eine erwiesene Thatsache, dass unter den vorhandenen Wunschbüchern nur sehr wenige den Anforderungen, die vom Standpunkte der Erziehung gestellt werden können und müssen, entsprechen; die meisten enthalten Unkindliches und Unpoetisches. Man darf es nun einem Lehrer nicht verübeln, wenn er sich eines der Jugendliteratur innig verwandten Stoffes bemächtigt und nach strenger Prüfung, Sonderung und Correctur das reichlich vorhandene Material zu einem Buche vereinigt.

Das Buch ist vorzüglich für die Familie bestimmt, der es ein freundlicher Rathgeber bei festlichen Gelegenheiten im häuslichen Kreise sein soll. Es kann unbedingt auch der Jugend in die Hand gegeben werden. Weiter will es auch dem Lehrer eine collegiale Handreichung bieten, der in seinem Verkehre mit der Jugend und ihren Angehörigen vielfach Gelegenheit findet, die Wahl eines Wunsches zu beeinflussen oder selbst vorzunehmen. Ich pflege seit Jahren meine Schüler mit Wünschen zu versehen; zu Neujahr wird die ganze Classe bedacht, und ich habe immer gefunden, dass klein und groß dem Lehrer für die entgegenkommende, bereitwillige Förderung der Festesfreude dankbar sind.

So möge denn das Buch Einlass finden in das traute Heim der Familie, in die Bibliothek des Lehrers; möge es beitragen zur Erhaltung und Veredlung einer alten schönen Sitte, einer Eigenart, die unser deutsches Volk nicht zu verläugnen braucht.

Spielbuch.

400 Spiele und Belustigungen für Schule und Haus. Gesammelt von **Josef Ambros.** 5. Aufl. 1883. 10 Bog. geh. M. 1.20 = 60 kr. eleg. geb. M. 1.50 = 75 kr.

Solltest du dich einmal auf Kinder- und Gesellschaftsspiele bei Gelegenheit eines Schulfestes präparieren wollen, oder solltest du von Seiten des Elternhauses nach einem „Spielbuche" gefragt werden, so empfehle ich das sehr praktische Werkchen: Spielbuch, 400 Spiele und Belustigungen für Schule und Haus von Jos. Ambros. *F. Wiedemann.*

Das Büchlein enthält 38 Kose- und Spiel-Lieder, 30 Abzählreime, 39 Laufspiele, 13 Hüpf-, Hink- und Springspiele, 26 Such- und Rathespiele, 39 Roll-, Werf- und Schlagspiele, 21 Pfänderspiele und 16 Spiele unter dem Namen „Allerlei Belustigungen".

Dem Anhange ist eine ziemliche Anzahl von Räthseln und Scherzfragen beigegeben. Mir ist kein geeigneteres Buch bekannt, das bei guter Ausstattung so sehr dem Gebrauche für „Schule und Haus" angepasst ist, wie das von Ambros. Es sei daher Lehrern, Erzieherinnen und Eltern auf das beste empfohlen. *Wegweiser d. d. päd. Lit.*

Handkatalog,

für den österreichischen Volks- und Bürgerschullehrer zusammengestellt. Von **Alf. Metzner,** Schulleiter in Teschen 3. Aufl. 1880. In 3 Ausgaben geb. in Leinwand:

a) Für 60 Schüler M. 1.40 = 70 kr.;
b) für 100 Schüler M. 1.60 = 80 kr.;
c) für 150 Schüler M. 1.80 = 90 kr.

Kindes Lust und Leben.

Eine Sammlung von 256 Gedichten für jedes Kindesalter, für Kindergarten und Elternhaus. Zusammengestellt von **A. Zinck,** Lehrer in Erfurt. 1882. Eleg. geb. M. 1.30 = 65 kr.

1. Des Kindes Lebensmorgen. — 2. Das selbstthätige Kind. — 3. Das lernende Kind. — 4. Das Kind und die Hausordnung. — 5. Das Kind im Freien. — 6. Das Kind und die Natur. — 7. Das declamierende Kind.

Der 2. allgemeine österreichische Lehrertag

zu Brünn, am 25. bis 27. August 1868. Verhandlungs-Protokolle. 1869. 8 Bog. geh. M. 1.80 = 90 kr.

Die XIX. allgemeine deutsche Lehrerversammlung

zu Wien, am 7. bis 10. Juni 1870. Verhandlungs-Protokolle. 1870. 7 Bog. geh. M. 1.80 = 90 kr.

Zeitschriften.

Freie pädagogische Blätter.

Herausgegeben von **A. Chr. Jessen,** 17. Jahrg. 1883. Wöchentlich 1 Nummer à 1 Bog. Preis vierteljährlich M. 2.50 = fl. 1.25.

Österreichischer Schulbote.

Zeitschrift für die Interessen des österreichischen Schulwesens. Redacteur **Fr. Frisch,** Bürgerschullehrer in Klagenfurt. 33. Jahrgang. 1883. Monatlich 2 Nummern à $1^1/_2$ bis 2 Bogen. Preis vierteljährlich 2 M. = 1 fl.

Gesetzblatt für Volks- und Bürgerschulen Österreichs.

12. Jahrg. 1883. Monatlich 2 Nummern. Preis halbjährlich M. 1.60 = 80 kr.

Wegweiser durch die pädagogische Literatur.

9. Jahrgang. 1883. Monatlich 1 Nummer à $^1/_2$ bis 1 Bogen. Preis ganzjährlich 2 M. = 1 fl.

Kindergarten.

Bewahr-Anstalt und Elementar-Classe. Organ des deutschen Fröbel-Verbandes. Begründet von A. Köhler in Gotha, Fr. Schmidt, und Fr. Seidel in Weimar. Herausgegeben von **Fr. Seidel** in Weimar. 24. Jahrgang. 1883. Monatlich 1 Nummer. Preis ganzjährlich 4 M. = 2 fl.

Die Mädchenschule.

Ein Organ für die gesammten Interessen der weiblichen Erziehung. Red. Dr. **Fr. M. Wendt** in Troppau. 7. Jahrgang. 1883. Monatlich 2 Nummern. Preis vierteljährlich M. 1.50 = 75 kr.

Schulwitz.

Gesammelt und [illegible] Major. 1872. 7 Bog. geh. 1.20 = 60 kr.

Wer, nachdem er des Tages [illegible] gen, zu heiterer Erholung eine [illegible] der greife nach vorstehend genannter Broschüre.

Der Inhalt: Anekdoten und [illegible] humoristischen Werken, wie die [illegible] zwar vorzugsweise aus dem [illegible] nommen und für Lehrer [illegible] andere wird in dem Buche durch [illegible] genehme Zerstreuung finden, und [illegible] die Anekdoten die für einen solchen [illegible] Grundsätze: Kürze, Witz, gemüthlichen Humor u. s. w. strenge beachten, ohne durch Sarkasmen, Sticheleien und dgl. zu beleidigen.

[illegible]

Zur Volksschulgesetzgebung Österreichs.

Lehrpläne für das Zeichnen und [illegible] metrische Formenlehre an [illegible] ger- und Mittelschulen, an [illegible] für Lehrer und Lehrerinnen und an gewerblichen Fortbildungsschulen. [illegible] durch Verordnung des k. k. Ministeriums für Cultus und Unterricht vom 9. [illegible] und 6. Mai 1874. Mit 6 Tafeln Zeichnungen 1874. geh. 60 Pf. = 30 kr.

Lehrpläne für Volks- und [illegible] Böhmen. 1878. geh. 80 Pf. = 40 kr.

Lehrpläne für Volks- und [illegible] in Mähren. 2. Aufl. 1881. geh. M. 1.50 = 75 kr.

Lehrpläne für Volks- und [illegible] der-Österreich. 1876. geh. 1 M. [illegible]

Lehrpläne für Volks- und [illegible] Ober-Österreich. 1876. geh. 1 M. [illegible]

Obentraut, Ad., Ritt. v., Der [illegible] rath und sein Wirken. [illegible] Handbuch für den Gebrauch [illegible] räthe. 1874. geh. M. 1.60 [illegible] gaben für Böhmen, Kärnten, [illegible] Österreich, Ober-Österreich, [illegible] sien, Steiermark.

Tomberger, Fr., [illegible] Vergleichende [illegible] Landesschulge[illegible] schichte der Entwicklung des [illegible] schulwesens. 1876. [illegible]

Volksschulgesetze, die österreichischen. Herausgegeben von **Ad.** Ritter von **Obentraut.**

I. Band Reichsgesetze [illegible] nebst einem alphabetischen [illegible] bis zum Jahre [illegible] M. 2.20 = fl. 1.10 [illegible]

II. Band Landesgesetze [illegible] Verordnungen [illegible] Lehrplänen [illegible] Niederösterreich, [illegible] sien, Steiermark.

Kindergarten und Elementarclasse

Der Volkskindergarten und die Krippe.

Wegweiser bei Gründung und Führung dieser Kleinkinder-Erziehungsanstalten. Von **Al. Fellner,** Director der Kindergärtnerinnen-Bildungsanstalt in VII. Bez. Wiens. 1884. ca. 10 Bog. mit zahlreichen Illustrationen. (Unter der Presse).

Inhalt. Der Volkskindergarten. — Die Arten der Kleinkinder-Erziehungsanstalten. — Die Krippe und der Volkskindergarten in Dörfern, Fabriksorten und Städten — Die Krippe in Verbindung mit dem Volkskindergarten. — Die Gründung von Krippen- und Volkskindergarten-Vereinen. — Zweck, Gründung und Verbreitung der Krippe. — Das Leben und Treiben in der Krippe. — Nothwendige Arbeiten bei Errichtung einer Krippe. — Entwurf von Statuten für einen Krippenverein. — Gesuch um Statutengenehmigung. — Nahrungsordnung. — Instruction zur Führung der Krippe. — Plan zum Baue eines eigenen Krippengebäudes. — Innere Einrichtung der Krippenräumlichkeiten. — Gesuch um Genehmigung der Errichtung einer Krippe. — Die Spielmittel in der Krippe. — Zweck, Entstehung und Verbreitung des Volkskindergartens. — Ein Tag im Volkskindergarten. — Nothwendige Arbeiten bei Errichtung eines Volkskindergartens. — Entwurf von Statuten für einen Volkskindergarten. — Gesuch um Bewilligung zur Errichtung eines Volkskindergartens. — Plan zum Baue eines eigenen Volkskindergartengebäudes. — Innere Einrichtung des Volkskindergartens. — Der Beschäftigungssaal. — Der Spielsaal. — Das Schlafcabinet. — Das Vorzimmer und die Garderobe. — Nebenräumlichkeiten. — Der Garten. — Anschauungs- und Spielmittel. — Objecte in natura. — Präparate. — Kunstproducte. — Modelle von Thieren aus Papiermaché. — Bilder. — Spielmittel. — Beschäftigungsmaterial. — Bibliothek der Kindergärtnerin.

Die Bildung von Kindergärtnerinnen.

Von Dr. **Richard Rotter,** Director der Staatsanstalt für Bildung von Lehrerinnen und Kindergärtnerinnen in Troppau. 1876. 4 Bog. geh. 80 Pf. = 40 kr.

„Das ist ein Buch für Fachleute oder für Frauen und Mädchen," werden vielleicht manche Lehrer glauben und es ungelesen beiseite legen; aber sehr mit Unrecht. Wir halten dies Schriftchen gerade für eine den Lehrer besonders angehende Lectüre. Denn er soll kennen lernen, wie eine Specialität der pädagogischen Thätigkeit, nämlich die Erziehung im vorschulpflichtigen Alter, die Vorbildung der Kleinen gewissermaßen für die Schule — nicht etwa durch einen dem Schulverfahren ähnlichen Unterricht, sondern durch die Methode des Kindergartens — in Österreich sich gestaltet hat und gestalten wird, wenn die Rathschläge des Verfassers der oben genannten Broschüre befolgt werden.

Schles. Schulblatt.

Friedr. Fröbel's Pädagogische Schriften.

Herausgegeben und mit einer Einleitung versehen von **Friedr. Seidel.**

I. Band: **Menschen-Erziehung,** Erziehungs-Unterrichts- und Lehrkunst. 1883. 23 Bog. geh. 4 M. = 2 fl., in Leinenband M. 4.60 = fl. 2.30.

II. Band: **Kindergartenwesen.** 1883. 29 Bog. mit 18 Taf. geh. 5 M. = fl. 2.50, in Leinenb. M. 5.60 = fl. 2.80.

III. Band: **Mutter- und Koselieder.** 1883. 15 Bog. mit 46 Taf. geh. 4 M. = 2 fl., in Leinenband M. 4.60 = fl. 2.30.

Es ist sehr dankenswert, dass der Herausgeber der von Köhler in Gotha begründeten Kindergarten-Zeitung, und verdiente Förderer der durch Fröbel begründeten Erziehungsreform, Lehrer Friedrich Seidel in Weimar, eine neue, schönere, handlichere, correctere und zugleich wohlfeilere Ausgabe der pädagogischen Schriften dieses Schöpfers der Kindergärten besorgt hat. Die Mehrzahl der sog. Fröbelianer und Kindergärtnerinnen kennen ihren Meister nur durch dritte Personen. Das Studium seiner Werke war bisher mit mancherlei Schwierigkeiten verbunden, da die von Wichard Lange besorgte, bei Enslin in Berlin verlegte Ausgabe derselben zu theuer und schwerfällig ist. Durch Fr. Seidel sind diese Schriften jetzt auch den weniger Bemittelten leicht zugänglich gemacht. Zugleich hat Fr. Seidel das Studium derselben dadurch leichter und angenehmer gemacht, dass er die von Fröbel unterlassene Einleitung in Capitel und Unterabtheilungen nachgeholt hat. Die Vorausschickung einer kurzen Biographie und Charakteristik Fröbels wird den Lesern auch willkommen sein. Der Inhalt des zweiten Bandes ist größtentheils aus Zeitschriften zusammengetragen und so geordnet, dass man dabei das ganze System des Kindergartens in seiner allmählichen Ausbildung vor sich hat. Wollen die Kindergärtnerinnen sich vor todtem Mechanismus bewahren, so wird ihnen das Studium dieses Bandes unentbehrlich sein.

B. Baehring (Pfälzische Schulzeitung.)

Friedrich Fröbel und die Pädagogik des Kindergartens.

Herausgegeben von **Karl Cassau.** 1882. 7 Bog. geh. M. 1.20 = 60 kr.

Inhalt: Zu Fröbel's hundertstem Geburtstage: I. Friedrich Fröbel, sein Leben und Streben. — II. Warum müssen alle Lehrer Freunde der Pädagogik Fröbel's sein? — III. Kann bei der Arbeit der Kindergärtnerin von einer nationalen Aufgabe die Rede sein? — IV. Des Kindes Spiel im Dienste der Erziehung. — V. Die leitende Idee der Fröbel'schen Kindergärten. — VI. Der Zug unserer Zeit und die erste Erziehung. — VII. Auswüchse und Wildlinge. — VIII. Ideengang in der Mutterschule des Johann Amos Comenius. — IX Jean Paul als Erzieblehrer.

Vorlagen für Kindergärten.

Herausgegeben von **Alois Fellner,** Director der Kindergärtnerinnen-Bildungsanstalt in Wien.

1. **Ballspiel,** 7 Taf. mit 35 Fig. 50 Pf. = 25 kr.
2. **Kugel, Walze, Würfel und Kegel,** 6 Tafeln mit 35 Figuren. 50 Pf. = 25 kr.
3. **Erster und zweiter Baukasten,** 12 Tafeln mit 147 Figuren 60 Pf. = 30 kr.
4. **Dritter Baukasten,** 9 Taf. mit 56 Fig. 50 Pf. = 25 kr.
5. **Vierter Baukasten,** 10 Taf. mit 34 Fig. 50 Pf. = 25 kr.
6. **Fünfter Baukasten,** 11 Taf. mit 21 Fig. 50 Pf. = 25 kr.
7. **Legetäfelchen,** I. Abth. (Quadrate) 6 Taf. mit 74 Fig. 40 Pf. = 20 kr.
8. **Legetäfelchen,** II. Abth. (rechtwinkl., gleichschenklige Dreiecke). 9 Taf. mit 171 Fig. 50 Pf. = 25 kr.
9. **Legetäfelchen,** III. Abthl. (rechtwinkl. ungleichschenkl. Dreiecke) 7 Taf. mit 171 Fig. 50 Pf. = 25 kr.
10. **Legetäfelchen,** IV. Abthl. (gleichseit. Dreiecke). 8 Tafeln mit 56 Figuren. 40 Pf. = 20 kr.
11. **Legetäfelchen,** V. Abthl. (Quadrate, Dreiecke und Rhomben). 6 Taf. mit 22 Fig. 50 Pf. = 25 kr.
12. **Stäbchenlegen,** 11 Taf. mit 351 Fig. 60 Pf. = 30 kr.
13. **Verschränken und Gliederstab,** 13 Taf. mit 40 Fig. 60 Pf. = 30 kr.
14. **Ringelegen,** 13 Taf. mit 106 Fig. 60 Pf. = 30 kr.
15. **Flechten,** I. Abth. 8 Taf. mit 48 Fig. 50 Pf. = 25 kr.
16. **Flechten,** II. Abth. 14 Taf. mit 35 Fig. 60 Pf. = 30 kr.
17. **Fadenspiel,** 9 Taf. mit 51 Fig. 50 Pf. = 25 kr.
18. **Steinchen- und Muschellegen,** 8 Taf. mit 91 Fig. 50 Pf. = 25 kr.
19. **Ausstechen,** 16 Taf. mit 38 Fig. 70 Pf. = 35 kr.
20. **Ausnähen,** I. Abth. 11 Taf. mit 28 Fig. 60 Pf. = 30 kr.
21. **Ausnähen,** II. Abth. 11 Taf. mit 20 Fig. 60 Pf. = 30 kr.
22. **Netzzeichnen,** I. Abth. 8 Taf. mit 149 Fig. 40 Pf. = 20 kr.
23. **Netzzeichnen,** II. Abth. 12 Taf. mit 10 Fig. 60 Pf. = 30 kr.
24. **Falten,** 8 Taf. mit 48 Fig. 50 Pf. = 25 kr.
25. **Freiflechten,** 6 Taf. mit 17 Fig. 50 Pf. = 25 kr.
26. **Flechten von Nippsachen,** 11 Taf. mit 11 Fig. 60 Pf. = 30 kr.
27. **Ausnähen auf Canevas-Papier,** 5 Taf. mit 12 Fig. 40 Pf. = 20 kr.
28. **Ausschneiden und Aufkleben,** 12 Taf. mit 121 Fig. 60 Pf = 30 kr.
29. **Ausmalen,** 18 Taf. mit 20 Fig (9 schwarz, 9 coloriert) M. 1.30 = 65 kr.
30. **Erbsenarbeiten,** 8 Taf. mit 61 Fig. 50 Pf. = 25 kr.
31. **Verschnüren,** 14 Taf. mit 56 Fig. 60 Pf. = 30 kr.
32. **Thonformen,** 10 Taf. mit 88 Fig. 60 Pf. = 30 kr.

Die Mittel der Kindergarten-Erziehung.

Zweck, Bedeutung und Anwendung. Von Dr. **R. O. Seydler.** 1867. 3 Bog. geh. 60 Pf. = 30 kr.

Vorlagen zum Ausstechen und Nachnähen

für Haus und Kindergarten. Von **Hermine Schuh,** Vorsteherin eines Kindergartens. 32 Blatt. 1878. M. 1.60 = 80 kr.

Die Formenarbeiten.

Herausgegeben von **Alois Fellner,** Director der Kindergärtnerinnen-Bildungsanstalt in Wien.

1. Heft: **Das Stäbchenlegen** in Verbindung mit der elementaren Formenlehre, dem Zeichnen und Rechnen. 25 Tafeln mit Text. 1874. geh. M. 1.20 = 60 kr.
2. Heft: **Das Flechten** in Verbindung mit der elementaren Formenlehre, dem Zeichnen und Rechnen. 13 Tafeln mit Text. 1874. geh. M. 1.20 = 60 kr.
3. Heft. **Das Falten.** 40 Tafeln. 1875. geh. M. 1.60 = 80 kr.
4. Heft: **Das Verschnüren.** 24 Tafeln mit Text. 1875. geh. M. 1.40 = 70 kr.
5. Heft: **Stäbchenstecken und Erbsenarbeiten.** 12 Tafeln mit Text. 1875. geh. 80 Pf. = 40 kr.
7. Heft: **Das Ausnähen** geradliniger Figuren im Kindergarten und in der Schule. 12 Tafeln mit Text. 1879. geh. 80 Pf. = 40 kr.

Heft 1 und 2: Zwei [illegible] und doch ein Stuck Arbeit, welche jeder, [illegible] Hefte zur Hand genommen, die [illegible], dass er es hier mit einem Werke [illegible] Art zu thun hat. Es dreht sich [illegible] nichts Geringeres, als die Fröbel'schen Spielmittel in die Volksschule einzuführen. Wir lassen uns absichtlich auf die Details der Arbeit nicht [illegible] das Werkchen nur auf das [illegible] benden Elementarlehrern, welche [illegible] werker sind und welche außerhalb des [illegible] Jahrgeleises stehen, auf welchem der [illegible] bis auf den Urenkel ererbte Schulkarren [illegible]

[illegible]

Beschäftigungs-Magazin

für Kindergärten, Bewahr- und [illegible]schulen, Kindergärtnerinnen-Seminare, Arbeitsschulen und Elternhaus. [illegible] **Friedrich Seidel,** in W[illegible]. [illegible] „Kindergarten." 12 autograph. [illegible] In Enveloppe. Bis jetzt [illegible] 2 [illegible] 1 M. [illegible] kr.

Der Fröbel'sche Kindergarten.

Von **Friedrich Seidel.** [illegible] 60 Pf. [illegible]

Vorliegende [illegible] [illegible]

Leitfaden der speciellen Methodik für den Unterricht in der Elementarclasse.

Von **Robert Niedergesäss,** k. k. Schulrath und Director der k. k. Lehrer-Bildungsanstalt in Wien. 1881. 6 1/2 Bog. geh. M. 1.40 = 70 kr.

Der Leitfaden giebt zunächst eine treffliche Anweisung zur Behandlung der in die Schule neu eintretenden Kinder und eine allgemeine Betrachtung der Lehrgegenstände. Letztere werden dann noch speciell nach Wesen, Zweck, Eintheilung etc. charakterisiert, sodann wird ihre Verwendbarkeit im Unterrichte (Didaktik) nach den verschiedensten Seiten klar gelegt. Jedem Lehrgegenstande ist eine kurze Geschichte seiner Methode beigegeben, so dass der Lehrer seine Methode danach bilden und berichtigen kann; auch wird auf die gesetzlichen Grundlagen (im österreichischen Volksschulgesetz) hingewiesen. So werden behandelt der Anschauungsunterricht, das Lesen und Schreiben, das Memorieren und das Rechnen. Die Anordnung ist übersichtlich, die begrifflichen Bestimmungen sind klar und treffend, die Methode naturgemäß.

Chronik des Volksschulwesens 1881.

Wer aus eigener Erfahrung weiss, mit welchen Schwierigkeiten der Elementar-Lehrer zu kämpfen hat, der wird gewiss jeden guten Wegweiser auf dem dornenvollen Pfade in der Elementarclasse mit Freuden begrüßen. Ein solcher ausgezeichneter und verlässlicher Führer ist der vorliegende Leitfaden. Dass der Verfasser nicht eine bestimmte Methode als die allein richtige aufstellt, ist ganz natürlich; allein gewisse leitende Grundsätze finden überall Anwendung, und wer sich den Rathschlägen des bekannten Schulmannes anvertraut, wird den rechten Weg nicht verfehlen. Da die theoretische Einsicht in das Wesen der Methode nach ihrem geschichtlichen Entwicklungsgange dem für den Unterricht so nachtheiligen Experimentieren mit allerlei Methoden am zweckmäßigsten vorbeugt, hat der Verfasser die Geschichte und Literatur der Hauptfächer in der Elementarclasse als den Mittelpunkt der speciellen Methodik hingestellt und da, wo es passend war, die hervorragenden Methodiker des Elementar-Unterrichtes mit ihren Worten eingeführt. Wir empfehlen dieses Buch auf das wärmste.

Mähr. Schulblatt 1882.

Wandfibel

von **Josef Ambros.** 20 Taf., Format 53—74 cm. Unaufgezogen 6 M. = 3 fl.; aufgezogen auf 10 Deckel M. 8.50 = fl. 4.25; aufgezogen auf 20 Deckel 11 M. = fl. 5.50.

Das Rechnen in Bildern.

Zahlenraum I bis X. 10 Tafeln in Farbendruck. Herausgegeben von Sem.-Dir. Dr. **G. A. Lindner,** Format 48—56 cm. — In Mappe M. 3.60 = fl. 1.80; auf Deckel 6 M. = 3 fl.

Buchstaben für den ersten Leseunterricht.

Ausg. A. 308 Buchstaben, Zeichen und Ziffern in 16 losen Bog. M. 1.20 = 60 kr.; auf Deckel gespannt, geschnitten, lackiert, in Holzkistchen 5 M. = fl. 2.50.

Ausg. B. 155 Buchstaben, Zeichen und Ziffern in 8 1/2 losen Bogen. 80 Pf = 40 kr. auf Deckel gespannt, geschnitten, lackiert, in Holzkistchen M. 3.20 = fl. 1.60.

Ausg. C. Latein. Buchstaben, Zeichen und Ziffern in 6 losen Bogen. 80 Pf. = 40 kr.; auf Deckel gespannt, geschnitten, lackiert in Holzkistchen 3 M. = fl. 1.50.

☞ Ausgaben für die böhmische, polnische und italienische, ungarische, croatische, slovenische und rumänische Sprache zu gleichen Preisen.

Praktischer Wegweiser für den Unterricht in der Elementarclasse.

Mit Zugrundelegung der analytisch-synthetischen Methode von **Ant. Frühwirth, Al. Fellner,** und **Georg Ernst.** 3. Aufl. Mit 12 Tafeln. 1879. 16 Bog. geh. M. 3.40 = fl. 1.70.

Die Verfasser geben zuerst die Entwicklungsgeschichte der verschiedenen Lese-Lehrmethoden, gehen dann die Unterrichtsdisciplinen der Elementarclasse durch und lassen dann acht Unterhaltungen folgen, wie man sie mit kleinen, erst an den Unterricht zu gewöhnenden Kindern der Elementarclasse anzustellen pflegt und die dazu dienen, die Hand zu üben, Liebe und Zutrauen zum Lehrer, Eifer und Lust zum Lernen, und Freude am Schulleben einzuflößen. Die Behandlung von Normalwörtern zeigt dann den Gebrauch der Fibel und den ganzen Unterricht in der Elementarclasse. Der Lehrer soll folgende Übungen anstellen: Vortragen, Besprechen und Abfragen einer Erzählung zum Normalwort, mündliches Zerlegen und Zusammensetzen des Normalwortes, Vorschreiben des Normalwortes und Einübung der Schreibbuchstaben, Nachschreiben des Normalwortes, Einüben der Druckschrift, Übungen mit den Buchstaben des Setzkastens, Lesen in der Fibel, Memorieren, Singen, Zimmerturnen, Zeichnen und Formenarbeiten, Rechnen. Am Ende des Buches befinden sich noch Lieder und Vorlagen für das Zeichnen, Stäbchenlegen, Verschränken, Ringelegen, Falten, Flechten, Stäbchenstecken. Das Buch steht auf der Höhe der Zeit, indem es die für die Elementarclasse allein richtigen Principien zur Anwendung bringt, es ist insbesondere allen denen zu empfehlen, welche sich für den Gebrauch der Normalwörter-Leselehrmethode entscheiden. *Berliner pädagog. Zeitung.*

Der Elementarunterricht

und die praktische Ausbildung der Lehramtscandidaten in Deutschland und in der Schweiz. Reisebericht von **J. Czerny** und **G. Grabolle.** 1879. 6 Bog. geh. M. 1.20 = 60 kr.

Die Herren Herausgeber vorliegender Schrift erhielten von ihrer Behörde den Auftrag, die Methodik des Elementar-Unterrichts an den Volksschulen Deutschlands und der Schweiz mit Rücksicht auf die Ausbildung hiefür an Lehrerbildungs-Anstalten zu studieren. Zu diesem Ende haben die Herren 1 schweizerische, 2 würtemberg'sche, 1 preußische, 1 gothaische und 3 königlich sächsische Anstalten, in Summa 14 Anstalten besucht. Die von ihnen gesammelten Erfahrungen haben die Herren in vorliegender Schrift niedergelegt. Es ist eine hochinteressante Schrift und sollte von keinem Elementarlehrer ungelesen bleiben. Die strenge Objectivität bei der Darstellung der gemachten Erfahrungen ist sehr anzuerkennen. *Thüringische Schulzeitung.*

Veranschaulichung der Zeiteintheilung.

Zwei große, colorierte Wandtafeln für Volksschulen. Herausgegeben von **H. Söder,** Taubstummenlehrer im Stade. In Mappe M. 3.30 = fl. 1.60; auf Deckel und adjustiert 6 M. = 3 fl.

Wer es manieriert nennen wollte, die Zeit räumlich darzustellen, den verweisen wir darauf, dass jede Uhr nichts anderes ist, als die Übersetzung der Zeit in Raumgrößen. Wir haben in dieser Veranschaulichung ein sehr beachtenswertes Unterrichtsmittel vor uns, das ebenso leicht zu handhaben, als für Kinder verständlich ist. Destomehr Lehrgeschicklichkeit setzt sein unterrichtlicher Gebrauch voraus. Es wäre daher besonders geeignet zu Lehrversuchen in Seminar-Übungsschulen. — Es ist in diesem Lehrmittel ein anerkennenswertes methodisches Geschick für die Schule verwertet, die besonders in ihrem ersten Anschauungscursus das Gebotene recht vortheilhaft verwenden kann.

Bair. Lehrerzeitung.

Deutsche Sprache

Das Lesebuch in der Volks- und Bürgerschule.

Anleitung zur Behandlung deutscher Lesestücke. Herausgegeben von **Robert Niedergesäss,** k. k. Schulrath und Dir. der k. k. Lehrerbildungsanstalt in Wien.

I. Theil. Unterstufe (2.—4. Schuljahr) 1879. 25 Bog. geh. 4 M. = 2 fl.
II. Theil. Mittelstufe (5.—6. Schuljahr). 1880. 19 Bog. geh. 3 M. = fl. 1·50.
III. Theil. Oberstufe (7.—8. Schuljahr.) 1880. 26 Bog. geh. 4 M. = 2 fl.

Das Buch bietet ein sehr reiches Material, und dieses in einer Form, dass in der That jedem Lehrer damit ein außerordentlich schätzenswertes Hilfsmittel für den Unterricht im Deutschen gegeben ist. Die Behandlung der Musterstücke ist zum Theil eine katechetische, theils beschränkt sich der Verfasser auf eine zusammenhängende Darstellung dessen, was bei der statarischen Lection in Betracht kommt. Der Hauptgedanke tritt überall bestimmt hervor, die Gliederung ist eine sehr klare und übersichtliche, die Hinweise zur mündlichen und schriftlichen Förderung des Gedankenausdruckes auf Grund der Lectüre sind ebenso vielseitig als praktisch. Da in dem 3. Theile auch insbesondere die allgemein literarische Seite der Lesestücke Berücksichtigung gefunden hat, so wird dieses Hilfsmittel auch demjenigen, der sich behufs weiterer Vervollkommnung auf diesem Gebiete mit der Literatur beschäftigt, gute Dienste leisten.
Schlesische Schulzeitung.

Eines der wichtigsten Lehrmittel für den gesammten Unterricht in der Volks- und Bürgerschule ist unstreitig das Lesebuch. Zunächst stützt sich auf dasselbe der Unterricht in der Muttersprache in seiner hochwichtigen Bedeutung als Mittel der intellectuellen, gemüthlichen, ästhetischen und moralischen Bildung, dann aber ist es auch auf den unteren Stufen des Unterrichtes Hilfsmittel und Wegweiser in dem sogenannten Realunterricht. Soll nun das Lesebuch nach diesen beiden Richtungen hin seine volle bildende Kraft entfalten, dann müssen die Lesestücke von dem Lehrer in geschickter Weise behandelt und ausgenützt werden, was eine gewissenhafte Vorbereitung für jede Unterrichtsstunde seinerseits erfordert. Ein sehr gutes Hilfsmittel hiezu bietet sich in dem vorliegenden Werke dar. Der Wert dieses Buches wird noch dadurch erhöht, dass in dem dritten und letzten Theile die Darstellungsformen und die allgemein literarische Seite der Lesestücke, soweit diese Rücksichten durch den Lehrplan geboten erscheinen, die nöthige Beachtung finden.
Schlesisches Schulblatt.

Commentar

zu dem deutschen Lesebuche von **Robert Niedergesäss,** k. k. Schulrath.

II. Schulj. 2. Aufl. 1877. geh. 2 M. = 1 fl.
III. Schulj. 2. Aufl. 1878. geh. 2 M. = 1 fl.
IV. Schulj. 2. Aufl. 1878. geh. 2 M. = 1 fl.
V. Schulj. 2. Aufl. 1878. geh. 2 M. = 1 fl.
VI. Schulj. 1. Aufl. 1880. geh. 2 M. = 1 fl.

Der Schönschreibunterricht im Dienste des deutschen Sprachunterrichtes.

Eine beim Schönschreibunterrichte in der Volks- und Bürgerschule verwendbare Sammlung von Rechtschreibstoffen, Stab- und Stimmreimen, verschwisterten Wortpaaren, Sprossformen, sinnverwandten Wörtern, bildlichen und [illegible]lichen Redensarten und Sprichwörtern. Von **Alfons Metzner,** Schuldir. in Teschen. 1881. 6 Bog., geh. M. 1.20 = 60 kr.

Der Schönschreibunterricht soll auch, wie der Verfasser richtig bemerkt, zur „Förderung und Unterstützung des Sprachunterrichtes" dienen. Um nun dem Lehrer die mühevolle Auswahl des entsprechenden Stoffes, der in dieser Disciplin geübt werden soll, zu ersparen, erfüllt das Büchlein vorzüglich seinen Zweck. Es beruht auf der von seite des Ministeriums vorgeschriebenen neuen Orthographie, und hat eine passende Anordnung des Stoffes. Wir empfehlen es allen Collegen.
Lehrerbote.

Dieses vorzügliche Schriftchen ist einem allseitig fühlbar gewordenen Bedürfnisse entsprungen und verdient daher die Beachtung eines jeden Lehrers, dem es wirklich daran gelegen ist, den Wort- und Sprachschatz seiner Schüler zu vermehren. Die sogenannten „Schönschreibstunden," die in vielen Schulen in einer fast unverzeiblichen, den Geist der Kinder abstumpfenden Weise zum Spott und Hohn der vorgeschrittenen Erziehungswissenschaft „gehalten" w[illegible] [illegible] durch dieses Werkchen eine reformatorische Umgestaltung, die bald von den schönsten Resultaten begleitet sein dürfte; denn die Kinder werden nicht mehr gezwungen, sondern mit Lust und [illegible] solchen „Schreibstunde" entgegensehen [illegible] sie sich auch viel schneller den in der [illegible] Schule eingeführten Ductus und [illegible] Schreiben aneignen werden, die [illegible] verlangt wird. *Bukowinaer [illegible]*

Formenlehre der deutschen Sprache

in tabellarischer Übersicht. Von Prof. **J. Emprechtinger.** 2 Tafeln [illegible] 1881. 80 Pf. = 40 kr.

Stoff zu schriftlichen Übungen

in der Sprachlehre und [illegible] die Untergruppe [illegible] schulen, zusammengestellt von **R. Findter.** k. k. Bez.-Schulinsp. 1878. [illegible] Pf. = 10 kr.

Lehrgang der Unterrichtssprache

in der Untergruppe [illegible] schulen; zusammengestellt von **R. Findter.** k. k. Bez. Schulinsp. 1878. geh. 20 Pf. = [illegible]

Rechen-Unterricht

Der erste Rechen-Unterricht.

Praktische Darstellung des Rechenunterrichts im Zahlenkreis von 1—100 bearbeitet von **F. G. Schaehle,** Lehrer in München. 1876. 5 Bog. geh. 1 M. = 50 kr.

Der Herr Verfasser stellt die wichtigsten methodischen Regeln für den Betrieb des elementaren Rechenunterrichtes zusammen, wie er sich dieselben in der Schulpraxis gebildet hat. Es kommen dabei feststehende und strittige Sätze zur Erörterung, indem in diesem Büchlein neben den Beispielen hauptsächlich die theoretische Erläuterung als Anweisung zu erfolgreicher Behandlung des Lernstoffes im Vordergrunde steht. Vor Allem wird der Grundsatz verfochten, dass der Denkthätigkeit der Kleinen nicht zu viel zugemuthet werden darf; dass zwar überall auf Selbstthätigkeit und denkende Erfassung abzuzielen ist, dass aber die Rechenfertigkeit und die Bildung von Zahlenbegriffen in erste Linie zu setzen sei. Als Anschauungsmittel werden zumeist Steinchen benützt. Da Herr Schähle ein denkender Schulmann ist, der sich des rechten Wegs und seines Ziels wohl bewusst ist, so wird dieser sein Führer manchem rathlosen unerfahrenen Elementarlehrer erwünscht sein.

Bair. Lehrerzeitung.

Eine Schrift die Beachtung verdient. Der Verfasser führt das auf dieser Stufe wirklich Ereichbare, ohne den jugendlichen Geistern eine zu grosse Anspannung und Ausdauer zuzumuthen, in einer Weise vor, die wohl geignet sein dürfte, bei den Kleinen Lust und Liebe zu erwecken. Der Lehrer der Kleinen kann von ihm lernen, wie der erste Rechenunterricht, bei dem nicht Wenige oft muthlos werden, weil der Erfolg nicht der angewandten Mühe entsprechen will, geistbildend und auch zugleich p r a k t i s c h für's Leben ertheilt werden kann.

Schulenfreund.

Methodik des Rechen-Unterrichts

auf den ersten Stufen mit Hilfe von Tillich's Rechenkasten von **Herm. Bräutigam,** Seminarlehrer. 1878. 6½ Bog. geh. M. 1.20 = 60 kr.

Das Buch beschränkt sich auf den Kreis des grundlegenden Rechenunterrichts, den Zahlenkreis von 1—100 und zeigt in vorzüglicher Weise die methodische Behandlung dieses Gebietes mit Hilfe des leider zu wenig bekannten Tillich'schen Rechenkastens.

Wem die große Zahl an Rechenapparaten für den grundlegenden Rechenunterricht seit Pestalozzi bis auf heute bekannt ist, wer in der Praxis diesen oder jenen erprobt hat, mus sich freuen, dass endlich von kundiger erfahrener Hand eine methodische Anweisung zum Gebrauche des Tillich'schen Rechenkastens geschrieben wurde: denn es ist kein Zweifel, dass unter den diversen Veranschaulichungs-Apparaten zu den Zahlengrößen und Operationen dieser in erste Reihe zu stellen ist. Wem darum zu thun ist, den vielfach noch bestehenden Mechanismus im elementaren Rechenunterrichte zu bannen, dem Schüler das Verständnis zu erleichtern und einem vollkommeneren Kopfrechnen und Verstandesrechnen freie Bahn zu machen, dem empfehlen wir den Tillich'schen Rechenkasten und dazu diese überaus gediegene methodische Anweisung.

(Bürger[illegible])

Das Decimalrechnen.

in den unteren drei Classen der V[illegible] und Bürgerschulen. Ein Beitrag zu [illegible] des Rechenunterrichts von **Karl Schubert.** [illegible]fessor an der k. k. Lehrerinnen-Bildungs-Anstalt in Wien. 1877. 5 Bog. geh. 80 Pf. = 40 kr.

In drei Abschnitten finden wir genau entwickelt, was aus dem Gebiete des Decimalrechnens zu nehmen, wo das betreffende Material [illegible] durchzuführen sei.

Der erste Abschnitt handelt von den Zehnteln und bietet eine genaue Darlegung der methodischen Behandlung des Stoffes für die 1. [illegible] ten der Unterabtheilungen dieses Capitels: (1. Das Schreiben der Zehntel in decimaler Form. 2. [illegible] Rechnen mit den Zehnteln an [illegible] Rechnen mit Zehnteln, bezogen auf [illegible] der Münzen, Maße und Gewichte. 4. [illegible] Ganzen und Zehnteln) deuten an, in wie streng logischer Gliederung hier der Stoff zurechtgelegt ist.

Der zweite und dritte Abschnitt enthalten mit genauer Hinweisung auf die gesetzlichen Lehrpläne den Stoff für 2. und 3. Classe in [illegible] falls auf eminent praktische Weise [illegible]

Von großem Wert ist ferner noch [illegible] sicht mustergiltige Ausführung der [illegible] Abschnitten angeführten prakt[illegible] wieder und wieder zeigt, wie [illegible] Rechenunterricht zu ertheilen [illegible]

[illegible]

Die zeichnende Geometrie.

Anleitung zum Zirkelzeichnen. [illegible] schulen im Auftrage des k. k. [illegible] steriums verfasst von [illegible] **N. Fialkowski.** Mit 20 lithogr. Taf. 1879. [illegible]

Praktische Geometrie.

Leichtfassliche Anleitung [illegible] messen und Nivellieren. [illegible] Ackerbau-Ministeriums [illegible] **N. Fialkowski.** 8 Bog. [illegible] geh. M. 2.40 = [illegible]

Die Elemente des Situationszeichnens

nebst Anleitung [illegible] des k. k. A[illegible] Prof. **N. Fialkowski.** [illegible] Bogen T[illegible] 188[illegible] M. 1.20 = [illegible]

[illegible]

Das Kopfrechnen

auf dem Gebiete der Gleichungs-Rechnungen und der Chablon-Rechnungen. Von **J. C. Streinz,** Realschul-Director in Wien. 1878. 7 Bog. geh. M. 1.40 = 70 kr.

Obgleich die Schulliteratur insbesonders vom deutschen Büchermarkte ausreichend mit „Aufgaben zum Kopfrechnen" versehen ist, so erscheint doch unter dieser Gattung von Schulbüchern das uns zur Besprechung vorliegende Buch als ein Unicum. Demselben stehen von den jüngsten Publicationen, die das Kopfrechnen auch auf Gleichungs-Aufgaben ausgedehnt haben, qualitativ am nächsten die Aufgaben-Sammlungen von O. Lettau, F. Schütz und W. Schmidt. Diese genannten Schriften sind anerkannt gut; doch das oben betitelte Buch ist besser. Dieses Urtheil dürfte vom objectiven Standpunkte aus jeder Fachmann mit dem Referenten theilen.

Prof. F. Villicus.

Der Verfasser des uns vorliegenden Werkchens hebt in der Vorrede die Wichtigkeit des Kopfrechnens hervor. Er bedauert, „dass man das Kopfrechnen so ganz der Volksschule überlässt" und „sehr bedenklich" findet er es, „dass man auch in Volksschulkreisen hie da anfängt, diese „gemeine Rechnerei" mit Geringschätzung zu behandeln." So müsse es endlich dahin kommen, „dass die Fertigkeit im Kopfrechnen bald nur noch auf jene Kreise beschränkt bleiben wird, deren Beschäftigung sie gebieterisch fordert und durch Zwangsübung nach und nach, meist auf autodidaktischem Wege, erzeugt und weiterbildet." Wir theilen die Ansicht des Verfassers bezüglich der Wichtigkeit der besprochenen Disciplin vollkommen, glauben aber annehmen zu können, dass kein nur mit halbwegs pädagogischem Blick ausgestatteter Lehrer die durch das Kopfrechnen vermittelbare Geistesgymnastik verkennen und darin eine „gemeine Arbeit" erblicken, sondern stets das Zifferrechnen in zweckmässige Verbindung mit dem Kopfrechnen bringen werde.

Zeitschrift für Realschulen III., 3.

Das abgekürzte Rechnen in Decimalbrüchen.

Ein Hilfsbuch für Gymnasien, Realschulen und verwandte Anstalten von **Mor. Glöser,** k. k. Realschul-Professor in Wien. 1876. 4 Bog. geh. 80 Pf. = 40 kr.

Der Verfasser hat sich der dankenswerten Aufgabe unterzogen, was über dieses Thema bisher nur zerstreut in einzelnen mathematischen Lehrbüchern zu finden war, theils übersichtlich zusammenzustellen, theils durch sich daraus ergebende Consequenzen zu ergänzen, und dieselbe in durchaus befriedigender Weise gelöst. Auf 55 Seiten behandelt er Multiplicationen und abgekürzte Multiplication der Decimalbrüche, die Division und die abgekürzte Division derselben, Anwendung bei der Operationen auf die Lösung zusammengesetzter Aufgaben, Ausziehen der Quadratwurzel ohne und mit Abkürzung, Cubierung dekadischer Zahlen, Ausziehen der Cubikwurzel ohne und mit Abkürzung.

Wir sind überzeugt, dass sich das Büchlein in kurzer Zeit viele Freunde erwerben wird.

Pädagogische Blätter für Elsass-Lothringen.

Zur Geschichte der Rechenkunst

mit besonderer Rücksicht auf Deutschland und Österreich. Enthaltend: 25 Illustrationen und zwei tabellar-vergleichende Zusammenstellungen von Zahlwörtern aus 59 Sprachen von Prof. **Franz Villicus.** geh. M. 2.40 = fl. 1.20.

Das Flächenmodell

beim Unterrichte in der geometrischen Formenlehre. Ein Beitrag zur Förderung des Unterrichts in der Elementar-Geometrie von Professor **Karl Schubert.** Mit 140 Abbildungen. 1879. 3 Bog. geh. 80 Pf. = 40 kr.

Der Verfasser hat im vorliegenden Werkchen in einer sehr gelungenen, leicht fasslichen und anziehenden Weise den Nachweis geliefert, wie in den einzelnen Fällen die „Flächenmodelle" als Versinnlichungsmittel bei der Betrachtung und Vergleichung, theilweise wohl auch bei der Darstellung und Berechnung der ebenen Figuren mit gutem Erfolge verwendet werden können. Schließlich zeigt der Verfasser auch, wie die Wahrheit des Pythagoräischen Satzes auf verschiedene Art mittelst der „Flächenmodelle" anschaulich gemacht werden kann. Es ist im Interesse des häufig noch sehr stiefmütterlich behandelten Gegenstandes zu wünschen, dass die hier dargelegten Ansichten zahlreiche Beachtung finden. Sie werden insbesondere dann von großem Vortheil sein, wenn die Schüler vonseite des Lehrers angeleitet werden, sich derlei Modelle selbst anzufertigen, um so den Trieb zum Selbstschaffen anzuregen.

Mährisches Schulblatt.

Das metrische Mass,

seine Theile und deren gegenseitige Werte in ihren Beziehungen zum Wiener Maß. Von Prof. **Mich. Günter,** 2. Aufl. Wandtafel, (Format 100 — 100 cm.) mit 31 color. Abbildungen. 1873. In Mappe mit Text M. 1.60 = 80 kr; auf Leinwand mit Stäben. 4 M. = 2 fl.

Vorliegende Tafel will durch das Auge zum Verständniss wirken, ein Weg, der von grossem Vortheil in der Schule ist wie im Leben. Sie führt uns in natürlicher Grösse das Meter und Quadratmeter vor. Die ganze Tafel stellt ein Quadrat dar, dessen Seite ein Meter lang ist. Auf den vier Seiten ist nun Gelegenheit, sowohl die Unterabtheilungen des Meters zu bezeichnen, als auch die Elle und den Wiener Fuss zur Vergleichung in das richtige Verhältniss zum Meter zu stellen. Die Tafel führt uns nun weiter die Längen-, Flächen-, Körper-, sowie die Gewichtsmasse vor. Bei den Flächenmassen erwähnt sie besonders der Feldmasse, bei den Körpermassen erwähnt sie der Hohlmasse.

Neben jedem Masse ist sein Verhältniss zu den übrigen Grössen des Systems gegeben, aber auch das Verhältniss zu dem bisherigen Masse. Die Figuren und Zahlen sind in hinlänglich grossem Massstabe vorgeführt, so dass sie in den Classen auf eine angemessene Entfernung wahrgenommen werden können, und sehr deutlich gibt sich schon aus diesen Verhältnisszahlen die bedeutende Erleichterung zu erkennen, welche das metrische System beim Rechnen bietet. In den beigegebenen Erläuterungen hat Verfasser noch besonders auf die gesetzlichen Bestimmungen hingewiesen, welche bei Einführung des Metermasses gelten, und auch schliesslich einige Rechnungen angefügt, um den Gebrauch der Tafel zu erläutern. Sie ist übrigens so klar und anschaulich, dass es dem Lehrer gegenüber gar nicht, selbst vor dem Laien kaum nothig ist, eine weitere Erläuterung zu geben. Professor Günter hat mit seiner Tafel ein sehr brauchbares Lehrmittel für die Schule geschaffen, dessen weitester Verbreitung wir bei dem billigen Preise sicher sind.

(Centralblatt für pädagogische Literatur.)

Ziffergleichungen.

Als Einleitung: Das Rechnen mit entgegengesetzten Größen. Zusammengestellt von **Andr. Czatschkowitsch,** Bürgerschul-Director. 1871. $4^1/_2$ Bog. geh. 60 Pf. = 30 kr.

Lehrbücher.

Ambros, Jos. und **Fr. Kopetzky,** Rechenbuch für Volks- und Bürgerschulen.

a) für Volksschulen

1. Heft, 32 S. 3. Aufl geh. 30 Pf. = 15 kr.
2. Heft, 58 S. 3. Aufl. geh. 30 Pf. = 15 kr.
3. Heft, 48 S. 3. Aufl. geh. 30 Pf. = 15 kr.
4. Heft, 62 S. 3. Aufl. geh. 30 Pf. = 15 kr.
5. Heft, 54 S. 3. Aufl. geh. 30 Pf. = 15 kr.

b) für Bürgerschulen

1. Classe, 56 S. 2. Aufl. geh. 30 Pf. = 15 kr.
2. Classe, 88 S. 2. Aufl. geh. 40 Pf. = 20 kr.
3. Classe, 76 S. 1. Aufl. geh. 50 Pf. = 25 kr.

Ernst, G., Al. Fellner, A. Frühwirth und **F. Rucker,** Rechnungsaufgaben für Volks- und Bürgerschulen.

1. Heft, geheftet 30 Pf. = 15 kr.
2. Heft, geheftet 25 Pf. = 12 kr.
3. Heft, geheftet 40 Pf. = 20 kr.
4. Heft, geheftet 60 Pf. = 30 kr.
5. Heft, geheftet 60 Pf. = 30 kr.

Glöser, Mor., k. k. Realschul-Professor, Lehrbuch der Arithmetik, für die erste und zweite Classe der österr. Mittelschulen. 1878. geh. M. 1.60 = 80 kr.

— Grundzüge der allgemeinen Arithmetik für die dritte Classe der österreichischen Mittelschulen. 2. Aufl. 1881. geh. 1 M. = 50 kr.

Günter, Mich., Prof., Atlas der metrischen Maße und Gewichte. Für Schule und Haus bearbeitet. 1875. 20 Pf. =10 kr.

— Meter, Liter, Kilo. Praktischer Apparat für die Jugend. Zur leichten Erlernung der neuen metrischen Maße und Gewichte. 1873. In Mappe M. 1.20. = 60 kr.

Klein, L., Rechenfibel. Ein Übungsbüchlein für die Elementarschüler. Übungsstoff im Zahlenraume von 1—20. 2. Ausg. 1873. 20 kr. = 40 Pf.

Napravnik, Franz, Bürgerschullehrer in Leitmeritz, Geometrie und geometrisches Zeichnen für Knabenbürgerschulen. 1882.

I. Theil. 6. Classe. Mit 123 Holzschnitten. geh. 60 Pf. = 30 kr.
II. Theil. 7. Classe. Mit 86 Holzschnitten. geh. 60 Pf. = 30 kr.
III. Theil. 8. Classe. Mit 100 Holzschnitten. geh 60 Pf. = 30 kr.

Rossmanith, Constantin., Geometrische Formenlehre. Eine Anleitung zur Betrachtung geometrischer Körper als Vorbereitung zur Geometrie. Zunächst für die erste Realclasse. Mit Übungsaufgaben, 55 in den Text gedruckten Holzschnitten und einer Tafel. 1879. geh. M. 1.20 = 60 kr.

— Die Elemente der Geometrie im constructiven Sinne. Lehr- und Übungsbuch für die II., III. und IV. Realclasse. Mit 130 Fig. 1883. geh. 2 M. = 1 fl.

Villicus, Franz, k. k. Professor, Geometrische Formenlehre in Verbindung mit dem Zeichnen ornamentaler Gebilde. Für die I. Realclasse. Mit 112 Figuren und 4 Tafeln. 3. Auflage. 1882. geh. M. 1.20 = 60 kr.

— Lehrbuch der ebenen Geometrie in Verbindung mit dem geometrischen Zeichnen. Für die 2. und 3. Realclasse. Mit 137 Fig. und 3 Taf. 2. Aufl. 1881. geh. M. 1.60. = 80 kr.

— Arithmetische Aufgaben mit theoretischen Erläuterungen für die unteren Classen der Mittelschulen.

a) Ausgabe für Gymnasien I. Theil 1. und 2. Classe. 1883. geh. 2 M. = 1 fl.
b) Ausgabe für Realschulen I. Theil (1. Classe) 1882. geh. M. 1.20 = 60 kr. — II. Theil (2. Classe) 1883. geh. M. 1.70 = 85 kr.

Wittek, Hans, Professor am Landes-Real- und Ober-Gymnasium in Horn, Lehr- und Übungsbuch für den geometrischen Unterricht in den unteren Gymnasialclassen.

1. Abtheilung: Die geradlinige ebene Geometrie. Für die 1. und 2. Gymnasialclasse. 2. umgearbeitete Auflage. Mit 79 Holzschnitten. 1881. geh. M. 1.10 = 55 kr.
2. Abtheilung: Die Kreislehre. Für die 3. Gymnasialclasse. 2. umgearbeitete Auflage. Mit 43 Holzschnitten. 1881. geh. 60 Pf. = 30 kr.
3. Abtheilung: Die räumliche Geometrie. Für die 4. Gymnasialclasse. 2. umgearbeitete Aufl. Mit 64 Holzschnitten. 1883. geh. 80 Pf. = 40 kr.

Für die Handelsfächer.

Schiller, Rudolf, Professor an der Handels-Akademie in Wien, Comptoirarbeiten theoretisch und praktisch dargestellt. 1881.

Abth. A. Comptoirarbeiten im Warengeschäfte M. 1.20 = 60 kr.
Abth. B. Comptoirarbeiten im Waren- und Bankgeschäfte. M. 2.40 = fl. 1.20.
Abth. C. Comptoirarbeiten im Fracht-, Speditions- und Assecuranz-Geschäfte. 90 Pf. = 45 kr.
Abth. D. Comptoirarbeiten im Bankgeschäfte 80 Pf. = 40 kr.
Complete Ausgabe. geh. 5 M. = fl. 2.50.

Schiller Rud., Aufgaben-Sammlung für Handels-Lehranstalten.

I. Aufgaben für einfache und doppelte Buchhaltung. 1883. geh. M. 1.20 = 60 kr.
II. Aufgaben für Correspondenz und Comptoirarbeiten. 1883. geh. M. 1.50 = [illegible] kr.
III. Aufgaben für kaufmännisches Rechnen. (Erscheint demnächst.)

Villicus, Franz, k. k. Professor, Director der Gremial-Handels-Schule in Wien. Die Wechselkunde auf Grundlage der Wechselordnung für die k. k. österr. Staaten, nebst der Wechseldiscont-Berechnung für Handels- und höhere Gewerbeschulen sowie zum Selbstunterrichte. Mit Wechselformularien. 1878. geh. 80 Pf. = 40 kr.

— Muster- und Übungshefte für die gewerbliche Buchhaltung. 3 Hefte in Folio. 1881.

1. Heft. Cassabuch. (16 S.) 25 Pf. = 12 kr.
2. Heft. Journal (16 S.) 25 Pf. = 12 kr.
3. Heft. Hauptbuch und Inventur. (22 S.) 25 Pf. = 12 kr.

— Aufgaben-Sammlung zur gewerblichen Buchhaltung mit Fragen und erläuternden Beispielen. (Unter der Presse.)

Naturkunde

Die Physik in der Volks- und Bürgerschule.

Anleitung zur Behandlung des ersten Unterrichtes in der Physik und Chemie für Lehrer und Lehramts-Candidaten, bearbeitet von Professor Dr. **Eugen Netoliczka.**

I. Band.

Methodik des physikalischen Unterrichtes

an Volks- und Bürgerschulen. 1879. 10 Bog. geh. 2 M. = 1 fl.

Aus dem Inhalts-Verzeichnisse: Warum ist es von großer Wichtigkeit, dass mit dem Unterrichte in der Physik je früher, desto besser begonnen werde? — I. Welcher Lehrstoff ist an Volksschulen aus der Physik vorzunehmen? — II. Wie ist der physikalische Lehrstoff an Volksschulen zu behandeln? — III. Fragen und Rechnungsaufgaben aus der Naturlehre (457 Fragen und Aufgaben). — IV. Stilistische Aufgaben aus der Naturlehre: 1. Schilderungen und Beobachtungen. 2. Beschreibungen von Versuchen. 3. Beschreibung von Apparaten. 4. Erklärende Abhandlungen. 5. Vergleichungen. 6. Geschichtliche Darstellungen. 7. Aufsätze über die praktische Verwertung von Naturkräften und über den Nutzen verschiedener physikalischer Apparate. — V. Chemischer Theil: Fragen aus der Chemie. — Schriftliche Aufgaben. — Wichtigkeit des Eisens. — Die Zündhölzchen. — Die Milch. — Die Seife. — Rettungsmittel bei Vergiftungen. — Die Gasbeleuchtung. — VI. Über die Anordnung des Lehrstoffes.

II. Band.

Experimentierkunde.

Anleitung zu physikalischen und chemischen Versuchen in der Volks- und Bürgerschule. Mit 140 Abbildungen. 1879. 10 Bog. geh. 2 M. = 1. fl.

Aus dem Inhalts-Verzeichnisse: I. Über Experimente in der Volksschule im Allgemeinen. a) Was sich mit einem Trinkglase zeigen lässt. b) Was sich mit einem Kerzenlichte zeigen lässt. c) Versuche mit einem Blatte Papier. d) Versuche mit einer Stange Siegellack. — II. Von den nöthigsten Werkzeugen und Geräthen. — III. Von der Aufbewahrung der Apparate. — IV. Von den gewöhnlichsten Arbeiten (Biegen der Glasröhren. Schneiden der Glasröhren. Löthen. Bindemittel. Herstellen eines luft- und wasserdichten Verschlusses). — V. Experimente über: die Eigenschaften der Körper im allgemeinen, über die Wärme, über Gleichgewicht und Bewegung, aus der Akustik, über Magnetismus, über Reibungs-Elektricität, über Berührungs-Elektricität, aus der Optik, aus der Chemie.

Referent hat Prof. Netoliczka's Schrift mit großem Interesse gelesen und rechnet dieselbe zu den besten Schriften, welche die Methodik des Unterrichtes in der Physik behandeln. Jeder Lehrer der Physik, namentlich der jüngere, sollte dieselbe lesen und wiederholt lesen, keiner wird sie ohne Nutzen aus der Hand legen.

Pädagog. Literaturblatt.

Der Herr Verfasser hat sich durch die Herausgabe dieser Bände gewiss ein großes Verdienst um die Förderung des physikalischen Unterrichtes in der Volks- und Bürgerschule erworben. Meisterhaft entwickelt er die Methode und die Grundsätze dieses Unterrichtes, sichtet den Lehrstoff, gibt anregende Fragen und Aufgaben aus allen Gebieten der Naturlehre. Der Wert des ersten Bandes wird noch bedeutend erhöht durch die stilistischen Aufgaben, deren einige vollkommen ausgearbeitet sind, während bei anderen die leitenden Grundgedanken angegeben werden. Auf diese Weise wird es dem Lehrer bedeutend erleichtert, den physikalischen Lehrstoff für den sprachlichen Unterricht auszubeuten. Der zweite Band enthält eine vorzügliche Kritik der Experimente in der Volksschule. Aus allen Gebieten der Physik und Chemie werden möglichst viele und darunter viele sehr einfache Versuche vorgeführt. Der Verfasser zeigt uns, wie man auch mit gewöhnlichen Gegenständen, die jedermann zugebote stehen, ganz gute Versuche anstellen kann, wie der Lehrer selbst mit geringen Kosten sich manche sonst kostspielige Apparate selbst zusammenstellen kann, was besonders für ärmere Schulen von besonderer Wichtigkeit ist. Auch über die nöthigen Werkzeuge und Geräthe, über die Aufbewahrung der Apparate, über die gewöhnlichsten Arbeiten, wie z. B. Biegen und Schneiden der Glasröhren, Löthen u. s. w. werden treffliche Belehrungen gegeben. Wir können es daher nicht unterlassen, diese Bände jedem Lehrer aufs beste zu empfehlen.

Kärntisches Schulblatt.

Transparente Tafeln aus dem Gebiete der Mikroskopie.

Herausgegeben von Dr. **Wilhelm Kurz,** Professor an der k. k. Lehrerbildungs-Anstalt in Kuttenberg. 5 Tafeln in Farbendruck. Format 58—58 cm. mit erläuterndem Text. In Umschlag 7 M. = fl. 3.50.

Taf. 1. Epistylis nutans, das nickende Glockenthierchen. — Taf. 2. Hydra fusca, der braune Armpolyp. — Taf. 3. Plumatella repens, das kriechende Moosthierchen. — Taf. 4. Naïs proboscidea, die gezüngelte Naïde. — Taf. 5. Cyclops coronatus, der gekränzte Hüpferling.

Diese Tafeln enthalten naturgetreue Darstellungen mustergiltiger Präparate und sollen den Eindruck eines mikroskopischen Bildes hervorbringen. Daher sind sie auch mit transparenten Farben gedruckt und werden beim Betrachten gegen das Licht gekehrt.

Die Vortheile dieser Demonstrationsmethode vor dem Gebrauche des Mikroskops sind besonders die, dass die ganze Schule den besprochenen Gegenstand gleichzeitig mit Musse betrachten kann, die Schüler dabei ihre Plätze nicht zu verlassen brauchen und der Lehrer die Aufmerksamkeit seiner Schüler auf jeden einzelnen Theil des dargestellten Gegenstandes leiten kann, somit wird bei Wahrung der Disciplin nicht nur eine namhafte Zeitersparnis, sondern auch ein besserer und sicherer Erfolg des Unterrichtes erzielt.

Tableau der wichtigsten meteorologisch-geographischen Verhältnisse.

Herausgegeben von **Em. Letoschek**, Lehrer an der k. k. Artillerie-Cadetenschule in Wien. 1 Blatt in 6fachem Farbendruck. Format 100—125 cm. 1882. 7 M. = fl. 3.50, gefalzt in Mappe 8 M. = 4 fl., auf Leinwand gespannt mit Stäben 13 M. = fl. 6.50.

Das vom Herrn Oberlieutenant Letoschek entworfene „Tableau der wichtigsten meteorologischen Verhältnisse" kann als ein sehr nützliches Lehrmittel bezeichnet werden, welches sehr geeignet ist, die Hauptthatsachen der geographischen Meteorologie dem Gedächtnisse des Schülers einzuprägen. Die Darstellung beruht auf den besten und neuesten Quellenwerken und ist durchaus verlässlich.

Professor Dr. J. Hann.
Director der Centralanstalt für Meteorologie und Erdmagnetismus.

Naturgeschichte der Lurche

(Amphibiologie). Eine umfassendere Darlegung unserer Kenntnisse von dem anatomischen Bau, der Entwickelung und systematischen Eintheilung der Amphibien, sowie eine eingehendere Schilderung des Lebens dieser Thiere. Von Dr. Fr. **K. Knauer.** Mit 120 Illustrationen, 4 Karten und 2 Tabellen. 1878. 23 Bog. Ermäßigter Preis geh. 4 M. = 2 fl.

Von Freunden, die an meinen früheren kleineren Arbeiten über Amphibien und Reptilien warmen Antheil genommen, aufgefordert, eine umfassendere illustrierte Schrift über diese beiden Thierclassen zu verfassen, die nebst einer ausführlichen Schilderung des Lebens dieser Thiere auch die Anatomie, Systematik, Entwicklung derselben etwas ausführlicher behandelte, als dies in den größeren Lehrbüchern der speciellen Zoologie der Fall, komme ich diesem Wunsche vorläufig bezüglich der Lurche nach. Dass ich mich in der beigegebenen „Geschichte unserer Kenntnisse [illegible] den Lurchen", nur im ersteren die ersten Anfänge behandelnden Theile etwas ausführlicher, später dann kürzer fasste, und die neuesten Fortschritte nur mit einer ziemlich erschöpfenden Literaturangabe bedachte, findet in dem Wunsche seine Begründung, diese Schrift nicht zu außerordentlichen Dimensionen anwachsen zu lassen. Die kurze „Paläontologie der Lurche" dürfte der Vollständigkeit halber wohl am Platze sein. Die der „geographischen Verbreitung der Lurche" beigegebenen Tabellen und Karten habe ich mit möglichster Sichtung und Prüfung der Daten verfasst. Im allgemein beschreibenden Theile glaubte ich im Interesse der freieren Darstellung von dem üblichen systematischen Gange absehen und eine Eintheilung nach Vorkommen und Lebensweise vorziehen zu sollen. Das Schwergewicht legte ich in diesem Abschnitte auf die Schilderung der Lebensäußerungen dieser zum Theil noch so wenig gekannten Thiere.

Taschenbuch zur Naturkunde.

Praktisches Nachschlagebüchlein über naturwissenschaftliche Gegenstände und Begriffe. Von Prof. Dr. **Heinr. Baumgartner.** 2. Aufl. 1880. 8 Bog. geh. 2 M. = 1 fl.

Beiträge zur Methodik

des naturkundlichen Unterrichts nebst zwei detaillierten Lehrplänen. Bearbeitet von Ferd. **Nemetz.** 1878. 2 Bog. geh. 40 Pf. = 20 kr.

Zur Ornithologie Brasiliens.

Resultate von Joh. Natterers Reisen in den Jahren 1817–1835. Mit 2 Karten. Herausgegeben von **Aug. v. Pelzeln**, Custos im k. k. zoolog. Cabinet in Wien. 1871. Ermäßigter Preis geh 4 M. = 2 fl.

Barometer, Thermometer. Hygrometer.

Die gewöhnlichsten Instrumente der Witterungskunde von **K. J. Rospini.** Mit Holzschnitten. 3. Aufl. 1867. 2 M. = 1 fl.

Handbuch der statischen Elektricität.

Von **E. Mascart**, Professor am Collège de France, Director der meteorologischen Centralanstalt. In deutscher Übersetzung und Bearbeitung von Dr. **Ignaz G. Wallentin**, k. k. Professor in Wien, ehem. Privatdocent für mathematische Physik an der technischen Hochschule in Brünn. I Bd. 1. Abtheilung; 1883. 34 Bog. 14 M. = 8 fl.

Mascart's traité d'électricité statique gehört unstreitig zu den besten Schriften, welche jemals über Elektrostatik geschrieben wurden. Es zeichnet sich dieses Werk vor andern dadurch aus, dass das Experiment und die Theorie in gleich umfassender Weise berücksichtigt wurden.

In Anbetracht dessen, dass [illegible] ein derart angelegtes Werk [illegible] Zukunft der Forschung auf dem Gebiete der Elektricitätslehre für Viele das Studium des [illegible] Werkes wünschenswert erscheint [illegible] Verlagsbuchhandlung die Veranstaltung [illegible] Ausgabe dieser Schrift veranstaltet.

Lehrbücher.

Clima, Marie. Haushaltungskunde. [illegible] und Lesebuch für [illegible] stalten und höhere Töchterschulen. [illegible] lage. 1881. geh. 1 M. = [illegible] kr.

Dörfler, Franz. k. k. Prof. [illegible] Hilfstafeln zur Mineralogie, nach den Lehrbüchern für Mittelschulen von Hochstetter-Bisching und A. Pokorny zusammengestellt. 2. [illegible] Auflage. [illegible] 20 Pf. = 10 kr.

— Leitfaden der Mineralogie für die unteren Classen der Mittelschulen. Mit [illegible] Holzschnitten. 1882. geh. [illegible] M. = [illegible] kr.

Hayek Gustav. [illegible] Leitfaden der Zoologie. [illegible] oberen Classen der Gymnasien, Realschulen [illegible] verwandten Anstalten. Mit 321 Holzschnitten. 2. verb. Aufl. 1882. geh. M. 2.40 = [illegible]

Knauer, Fr. K., Dr., Naturgeschichte des Thierreiches. Lehr- und Lesebuch für die unteren Classen der Gymnasien, Realschulen und verwandten Lehranstalten. Mit 507 Abbildungen. 1878. geh. 2 M. = 1 fl.

Netoliczka, Eugen, Dr., Prof., Naturlehre für den Unterricht in den Oberclassen der Volkschulen. Mit 103 Holzschnitten. 11. Auflage. 1882. geh. 80 Pf. = 40 kr.

— Lehrbuch der Physik und Chemie für Bürgerschulen und die Oberclassen der Volkschulen in drei concentrischen Kreisen. 1882. geh. à 50 Pf. = 25 kr.

I. Stufe. (6. Classe.) Mit 75 Holzschnitten. 22.—24. Aufl.

II. Stufe. (7. Classe.) Mit 81 Holzschnitten. 17. Aufl.

III. Stufe. (8. Classe.) Mit 49 Holzschnitten. 9. Aufl.

Rothe, Karl, Dr., Naturgeschichte für die oberen Classen der Volksschulen, Bürgerschulen und verwandter Lehranstalten.

I. Stufe. (6. Classe.) Mit 160 Abbildungen. 13. Auflage. 1883. geh. 1 M. = 50 kr.

II. Stufe. (7. Classe.) Mit 258 Abbildungen. 7. Auflage. 1882. geh. M. 1.20 = 60 kr.

III. Stufe. (8. Classe.) Mit 261 Abbildungen. 4. Auflage geh. M. 1.40 = 70 kr.

Rothe, Karl, Dr, k. k. Prof., Grundriss der Naturgeschichte für vier- und fünfclassige Volksschulen. Mit 256 Holzschnitten. 1879. geh. 1 M. = 50 kr.

— Das Thierreich, Leitfaden für die unteren Classen der Realschulen und Gymnasien. Mit 448 Abbildungen. 1882. geh. M. 1.80 = 90 kr.

Rothe Ludwig, Realschul-Director in Teschen, Krystallnetze zur Verfertigung der beim mineralogischen Anschauungsunterricht vorkommenden wichtigsten Krystallgestalten. 3 Taf. 7. Aufl. 1883. In Umschlag 60 Pf. = 30 kr.

Wallentin Ignaz G., Dr., k. k. Prof., Lehrbuch der Physik für die oberen Classen der Mittelschulen und verwandten Lehranstalten. 3. verb. Aufl. 1882.

Ausgabe für Gymnasien. Mit 235 Holzschnitten und einer Spectraltafel. geh. M. 3.60 = fl. 1.80.

Ausgabe für Realschulen. Mit 235 Holzschnitten und einer Spectraltafel. geh. M. 3.30 = fl. 1.65.

— Grundzüge der Naturlehre für die unteren Classen der Gymnasien, Realschulen und verwandten Anstalten. 1881.

Ausgabe für Gymnasien. Mit 242 Holzschnitten. geh. M. 2.60 = fl. 1.30.

Ausgabe für Realschulen. Mit 228 Holzschnitten. geh. M. 2.40 = fl. 1.20.

Geographie und Geschichte

Die constructive Methode

des geographischen Unterrichtes von **Richard Trampler,** Realschulprofessor. 1879. 5 Bog. geh. 1.20 = 60 kr.

Nachdem der Verfasser zuerst den geographischen Unterricht vor K. Ritter besprochen hat, geht er auf Ritter und die Methoden des geogr. Unterrichtes über, und skizziert in Kürze das Wesen der analytischen, synthetischen, associierenden, gruppierenden und concentrischen Methode. In einem eigenen Abschnitt bespricht er die constructive Methode, führt jene Pädagogen an, welche dieselbe gutgeheißen, wie Curtman, Campe, Schiermacher, Prange, Peschel, Kirchhoff und geht im nächsten Abschnitt auf die Entwicklung derselben über, u. z. vor Ritter und nach demselben, und führt die einzelnen Methodiker vor, als Lohse, Agren, Canstein, Kapp, Oppermann, Vogel, Delitzsch, Stößner, Theod. Vogel, Kirchhoff, Matz, Dronke, Knaus und den Verfasser selbst. Dieses Werkchen ist wieder eines, das in keiner Lehrerbibliothek fehlen sollte, auch ist es jedem empfohlen, der sich die constr. Methode aneignen will.

Zeitschrift d. ob.-österr. Lehrer-Vereins.

Besitzstands-Veränderungen

der österreichischen Herrschaft. Zusammengestellt von **A. E. Seibert,** Prof. an der k. k. Lehrerbildungs-Anstalt in Bregenz. 1877. geh. 60 Pf. = 30 kr.

Diese kleine Schrift bildet eine sehr brauchbare Ergänzung zu allen Lehrbüchern und Leitfäden der österreichischen Geschichte.

. . . Jeder, der sich mit österreichischer Geschichte, besonders um sie zu lehren, beschäftigt, wird in die Lage gekommen sein, sich selbst wenigstens Bruchstücke einer solchen Tabelle zusammenzustellen. Dieser Mühe ist man nun überhoben; in Seiberts Broschüre liegt eine solche Tabelle gut geordnet, vollständig zusammengestellt und klar gedruckt vor, und daher ist dieselbe jedem angehenden Historiker, allen Lehrern der Geschichte an Mittel- und Bürgerschulen, auch Schülern der Oberclassen von Gymnasien und Realschulen zum Nachschlagen und zur Recapitulation bestens zu empfehlen.

Wegweiser d. d. pädag. Literatur.

Der heimatkundliche Lehrstoff

im dritten Schuljahre. Von **Ferd. Em. Rauscher.** 1883. 5 Bog. geh. 1 M. = 50 kr.

Das dritte Schuljahr verlangt Heimatskunde, also Kenntnis der Heimat. Für gewöhnlich erstreckt sich dieser Unterricht auf die Erläuterung und Besprechung der einschlägigen Lesestücke. Nehmen wir z. B. das im k. k. Schulbücherverlage erschienene Lesebuch für österr. Volks- und Bürgerschulen, so finden wir im III. Abschnitt des Lesebuches für die 3. Classe (vierte Auflage) 56 Lesestücke zu besprechen, die durchschnittlich auch 56 Stunden erfordern, u. z. sind es 29 geographische und 27 geschichtliche Lesestücke. Ein Überschlag über die zur Verfügung gestellte Stundenanzahl gibt aber, per Woche je eine Stunde gezählt, beiläufig nur 35 Stunden. Dass unter solchen Umständen für eine freie Entwicklung des heimatkundlichen Unterrichtes keine Möglichkeit geboten bleibt, wird auf den ersten Blick klar.

Im vorliegenden Büchlein wollte der Verfasser in Kürze andeuten, wie er, im engsten Anschlusse an sein (oben erwähntes) Lesebuch, den vorgeschriebenen Lehrstoff aus der Heimatskunde in freier Form zu vermitteln suchte.

Der Anforderung des Kartenzeichnens meinte der Verfasser dadurch gerecht geworden zu sein, dass Zeichnungen vom Schul- und Wohnzimmer, Schulhause, von dessen Umgebung, von dem Wohnorte etc. zur Vorlage gelangten.

Inhalt: 1. Lehrzimmer. Schulhaus. — 2. Tageszeiten. Weltgegenden. — 3. Mondesphasen. Jahreszeiten. — 4. Sterne. — 5. Familie. Vaterhaus. — 6. Wohnort. Straßenbezeichnung. — 7. Wohnorte. Burgen. — 8. Gewerbe und Geschäfte. — 9. Obrigkeit. — 10. Verkehrsmittel. — 11. Berg und Thal. — 12. Bach, Fluss, Strom.

Der politische Bezirk Wiener-Neustadt.

Ein Beitrag zur Heimatkunde. Von **J. Jelem.** 1882. $3^1/_2$ Bog. geh. 2 M. = 1 fl.

Historischer Atlas

zur alten, mittleren und neuen Geschichte in 27 Haupt- und 48 Nebenkarten. Für die höheren und mittleren Unterrichts-Anstalten Österreich-Ungarns von **Putzger.** 2. unveränd. Aufl. 1880. geh. 1 fl.

Lehrbücher.

Filler, Egydius, Lehrer, Heimat und Vaterland, oder das wichtigste aus der Geographie und Geschichte Nieder-Österreichs und der österreichisch-ungarischen Monarchie. Zum Gebrauche für die Schüler an ein- und mehrclassigen Volksschulen auf dem Lande. 2. Aufl. 1879. geh. 50 Pf. = 25 kr.

Heinrich Ant., k. k. Gymnasial-Professor in Laibach. Erster geographischer Unterricht. In Fragen und Antworten. Für die erste Classe der Mittelschulen. Mit 68 Fig. 1874. geh. M. 1.40. = 70 kr.

Heimatskunden von Österreich. Jedes Heft 20 Pf. = 10 kr.

Böhmen. (Dir. Rob. Manzer.) — Kärnten. (Dir. Th. Quantschnigg.) — Mähren. (Dir. M. Labor.) — Nieder-Oesterreich. (Prof. Karl Schubert.) Schlesien. (Prof. R. Czasch.) — Steiermark. (Dir. Dr. F. Ilwof.) — Tirol. (Landesschulinspector Chr. Schneller.) — Ungarn. (Prof. Dr. J. H. Schwicker.)

Mair, Fr. und **Fr. Schneider,** Bürgerschul-Directoren in Wien, Handbüchlein zur Wiederholung der Literaturgeschichte und Mythologie. Mit 36 Abbildungen. 1871. geh. 70 Pf. = 35 kr.

Manzer Rob., Bürgerschul-Director in Tetschen, Lehrbuch der Geographie für Volks- und Bürgerschulen. 3 Theile. 1870—80.

I. Theil. Mit 32 Holzschn. geh. 60 Pf. = 30 kr.
II. Theil. Mit 23 Holzschn. geh. 1 M. = 50 kr.
III. Theil. Mit 21 Holzschn. geh. 60 Pf. = 30 kr.

Netoliczka, Eugen, Dr. Prof., Leitfaden beim ersten Unterrichte in der Weltgeschichte. Für die Oberclassen der Volks- und Bürgerschulen 21. Aufl. geh. 80 Pf. = 40 kr.

— Geschichte der österreichisch-ungarischen Monarchie von den ältesten Zeiten bis auf unsere Tage. Für die Oberclassen der Volks- und Bürgerschulen. 11. Aufl. 1882. geh. 60 Pf. = 30 kr.

— Kurzgefasste Mythologie der Griechen und Römer. Mit 35 Holzschnitten. 1874. geh. 1 M. = 50 kr.

— Leitfaden beim Unterrichte in der Geographie. Für die Oberclassen der Volksschulen bearbeitet. Mit 17 Holzschnitten. 23. Aufl. 1882. geh. 60 Pf. = 30 kr.

— Lehrbuch der Geographie nebst historischen Skizzen, für Bürgerschulen. Mit 48 Holzschnit. 7. Aufl. 1881. geh. M. 1.60 = 80 kr.

Obentraut, Ad., Ritt. v., Österreichische Verfassungskunde für Volks- und Bürgerschulen. 2. Aufl. 1875. geh. 40 Pf. = 20 kr.

Schiller, Karl, Professor, Eisenbahnkarte der österreich.-ungar. Monarchie. 1877. gef. 25 Pf. = 12 kr

Schindl, Rud., Professor am nied.-österr. Landes-Real- und Ober-Gymnasium in Horn, Lehrbuch der Geschichte für die unteren Classen der Mittelschulen.

1. Geschichte des Alterthums. [illegible] Mit 15 Holzschn. [illegible]
2. Geschichte des Mittelalters. [illegible] Mit 19 Holzschn. 1882. geh. 1 M. [illegible]
3. Geschichte der Neuzeit. [illegible] Holzschnitten. geh. M. 1.20 [illegible]

Schmued, Ludw., ehem. Director der k. k. Lehrerbildungs-Anstalt zu Salzburg, Leitfaden für den geschichtlichen Unterricht, zunächst für die sechste Classe der Bürgerschulen. 2. Aufl. 1880. geh. 1 M. = 50 kr.

— Leitfaden für den geschichtlichen Unterricht. [illegible] die 7. Classe der Volks- u. Bürgerschulen. 1877. geh. 1 M. [illegible]

Schreiben und Zeichnen

Die Rundschrift.

Herausgegeben von **Jos. Ambros,** Lehrer in Wr. Neustadt.

a) Ausgabe in 4 Heften.

Übungshefte für Volks- und Bürgerschulen.

1. Heft. Grundstriche und kleine Buchstaben. 12 Seiten. 7.—10. Aufl. 16 Pf. = 8 kr.

2. Heft. Große Buchstaben und Ziffern. 12 Seiten. 7.—10. Aufl. 16 Pf. = 8 kr.

3. Heft. Liniennetz für Anfänger. 12 Seiten. 9.—10. Aufl. 8 Pf. = 4 kr.

4. Heft. Liniennetz für Geübtere. 12 Seiten. 2.—6. Aufl. 8 Pf. = 4 kr.

b) Grosse Ausgabe.

Systematisch geordneter Übungsstoff für Bürger-, Gewerbe-, Handels- und Mittelschulen, Lehrerbildungsanstalten, wie zum Selbstunterrichte geh. 1 M. = 50 kr.

Die Rundschrift (französisch: Ronde) hat im letzten Decennium vermöge ihrer Vorzüge eine ausgedehnte Verbreitung als Plan- und Zierschrift gefunden. Sie wurde nicht nur an Gymnasien, Realschulen, Lehrerbildungs-Anstalten und Fachschulen, sondern auch an den Bürger- und mehrclassigen Volkschulen eingeführt und es sind alle äußeren Bedingungen einer Popularisierung dieser Schrift gegeben. Wenn eine solche bis nun noch nicht erfolgt ist, so liegt die Schuld theils an dem hohen Preise der vorhandenen Lehrmittel, theils an den veralteten unleserlichen Buchstabenformen, die in manche Vorlagen aufgenommen wurden. Soll die Rundschrift, die die Bedingungen der Volksthümlichkeit: Deutlichkeit und Einfachheit in sich trägt, auch wirklich in das Volk dringen, so muss sie schön und modern sein. Auf Grund seiner Erfahrung hat der Verfasser dieses Schriftwerkes Formen aufgestellt, welche allen billigen Anforderungen in der angegebenen Richtung entsprechen dürften.

Beim Schreibunterrichte in den Schulen hat man sich in den letzten Jahren von den Übungsheften mit Vorschriften abgewendet. Und das mit Recht, wenn man die pädagogische Forderung geltend macht, dass der Buchstabe vor den Augen des Schülers auf der Wandtafel entstehen soll. Allein was für die Currentschrift Berechtigung hat, gilt nicht auch für die Rundschrift. Nur wenige Lehrer werden im Stande sein, die Rundschrift so wie die schiefen Schriften mit der Kreide auf der Wandtafel in einem Zuge darzustellen. Und doch ist es nothwendig, dass der Schüler die einzelnen Theile der Schrift in ihrer Stärke und in ihrem Ineinanderfließen zu Buchstaben- und Wortganzen deutlich erkenne. Da dies nur durch gute Vorschriften ermöglicht werden kann, so sind Übungshefte mit Vorschriften für einen gedeihlichen Unterricht im Schreiben der Rundschrift unerlässlich.

Dieser Forderung gemäß sind die vorliegenden Hefte mit Vorschriften versehen, welche den Übungsstoff in methodischer Folge enthalten. Den ersten Übungen wurde das Quadratnetz zugrunde gelegt, weil dieses dem Anfänger zu einer richtigen Federhaltung, wie zu einer genauen Construction der Formen behilflich ist.

Rondschrift.

zum Selbstunterrichte für Schulen. Von **Eduard Tourneur,** k. k. Universitäts-Kalligraph, 1879. 50 Pf. = 25 kr.

Methodik des Zeichen-Unterrichts.

mit gründlichster Behandlung der Elemente der Perspective von Prof. **R. Wihan.** 5 Bogen und 1 Tafel. 1879. geh. 1 M. = 50 kr.

In unserer Zeit, wo die Methodik des Zeichnens noch so wenig abgeschlossen ist, da ist dieses Büchlein sehr willkommen. Es gibt sehr gute Winke über die Haltung des Körpers und des Stiftes, über die ersten Übungen und über den methodischen Gang des Zeichnens. Besonders einlässlich und gründlich wird die Perspective behandelt. *Schweizerische Lehrerzeitung.*

Methodischer Leitfaden für den Unterricht im perspectivischen Freihandzeichnen.

Zusammengefasst von Prof. **Al. Jelinek.** Mit 15 lith. Tafeln. 1879. In Mappe 3 M. = fl. 1.50.

Der Autor beginnt mit der Erklärung der perspectivischen Erscheinung an der Glastafel, damit der Schüler zunächst mit den Bedingungen der Verkürzung bekannt wird. Unter gleichzeitigen Übungen nach dem Drahtmodelle entwickelt er dann bestimmte Gesetze für die Lagen der Geraden zur Bildebene, combiniert dieselben und gelangt so zu den Flächen und allmählich zu den Körpern. Der fleißig und gewissenhaft gearbeitete Text erläutert in übersichtlicher Weise den in den Tafeln dargestellten fortschreitenden Lehrgang.

Im Anschlusse wird sodann das Wichtigste über Schattengebung durchgenommen, und an zahlreichen (gezeichneten) Objecten demonstriert. Die Motive sind durchwegs klar und correct dargestellt.

Wegweiser durch die päd. Literatur.

Der Schreib-Unterricht.

nach der stigmographischen Methode für den Elementar-Unterricht dargestellt und normiert von Dr. **F. R. Hillardt.** Mit 9 Taf. Currentschrift und 8 Tafeln Lateinschrift. 2. Ausgabe. geh. 80 Pf. = 40 kr.

Lehrgang für den Zeichen-Unterricht.

an Volks- und Bürgerschulen von **Al. Jelinek,** Professor an der Staatsanstalt für Bildung von Lehrerinnen in Wien.

Einfache Darstellungen leichter dem Sachunterrichte entnommener Gegenstände. Blätter für den Zeichenunterricht auf der Unterstufe der Volksschulen sowie zum Gebrauche im Kindergarten. 46 Bl. M. 2.50 = fl. 1.25. Text 60 Pf. = 30 kr.

Blätter für den Unterricht auf der Mittelstufe der Volksschule 46 Bl. M. 3.50 = fl. 1.75.

Blätter für das Zeichnen der Vorderansichten technischer Objecte nach dem Maßstabe. Für die Oberclasse der Volksschule. 25 Blatt. 2 M. = 1 fl.

Gesang-Unterricht

Methodische Anleitung zum elementaren Gesang-Unterricht.

und Elementar-Gesangbuch mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der öffentlichen Schulen, sowie der Lehrer- und Lehrerinnenbildungs-Anstalten, verfasst von **Rud. Weinwurm,** k. k. Professor. 1876. 8 Bog. geh. M. 2.60 = fl. 1.30.

Das Werk enthält nicht bloß den theoretischen Theil des Gesangunterrichtes, sondern auch Übungs- und Liederstoff, und kann daher nicht nur an den Lehrer- und Lehrerinnenbildungs-Anstalten, sondern auch bei dem Gesangunterrichte an Volksschulen Anwendung finden. Sämmtliche Lieder sind mit Violin- und Clavierbegleitung angeführt, aber so eingerichtet, dass nicht beide Instrumente zur Begleitung nothwendig sind, sondern nur eines derselben. Die Clavierbegleitung ist größtentheils so einfach gehalten, dass sie auch für das Harmonium ausführbar ist.

Der methodische Theil des Werkes führt, was die Gesangtheorie anbelangt, bis zur Schwelle des „Singens auf Grundlage des Notensystems," der praktische Theil erscheint auch für weitere Bedürfnisse des Unterrichtes, insbesondere für die Bedürfnisse des einstimmigen Gesanges ausreichend. *Pädagogische Zeitschrift.*

Der Elementar-Gesang-Unterricht

in concentrischen Kreisen. Auf Grund der Lehrpläne für österreichische Volks- und Bürgerschulen bearbeitet von **Joh. Walter,** I. Heft. 2. und 3. Schuljahr. 1877. geh. 40 Pf. = 20 kr. II. Heft. 4. und 5. Schuljahr. 1879. geh. 80 Pf. = 40 kr.

Wandtabellen zum Gesang-Unterrichte.

Für Volks- und Bürgerschulen von Dir. **Johann Niernberger,** 2. Aufl. 12 Taf., Form. 66—95 cm. In Mappe 6 M. = 3 fl.; auf Deckel 11 M. = fl. 5.50.

Zehn leicht ausführbare Schulfestlieder.

Zum Gebrauche bei einer Schluss- oder Schillerfeier in österreichischen Volks- und Bürgerschulen. Componiert von **Franz Mair.** 1879. geheftet 50 Pf. = 25 kr.

Kurzgefasste Geschichte des Gesanges.

Der Gesang in der Schule. 1880. Von Dir. **Fr. Mair** 1881. geh. 40 Pf. = 20 kr.

Liederbücher.

Bartsch Gr., Oberlehrer, Gesanglehre. 2. Auflage. 1875. geh. 30 Pf. = 16 kr.

Hussak Karl, Austria. Eine Sammlung österr. patriotischer Lieder für gemischten Chor. 1880. Partitur, 3 Hefte, à 60 Pf. = 32 kr. Sopran, Alt, Tenor, Bass, je 3 Hefte à 30 Pf. = 15 kr.

Jessen A. Chr., Liederborn. Ein- und zweistimmige Lieder, zum Gebrauche für Volks- und Bürgerschulen herausgegeben. 1880.

1. Heft. Frühling, 60. Aufl. geh. 15 Pf. = 8 kr.
2. Heft. Sommer, 39. Aufl. geh. 25 Pf. = 12 kr.
3. Heft. Herbst, 42. Aufl. geh. 15 Pf. = 8 kr.
4. Heft. Winter, 42. Aufl. geh. 15 Pf. = 8 kr.

In einem Bändchen. geh. 70 Pf. = 36 kr.; geb. 90 Pf. = 45 kr.

— Kleiner Liederborn. 18. Aufl. 1882. geh. 30 Pf. = 15 kr.

Mair Franz, Praktische Singlehre für österr. Volks- und Bürgerschulen.

1. Heft. 20. Aufl. 1882. geh. 25 Pf. = 12 kr.
2. Heft. 17. Aufl 1882 geh. 30 Pf. = 15 kr.
3. Heft. 16. Aufl. 1883. geh. 25 Pf. = 12 kr.

— Liederstrauß. Ein- und zweistimmige Lieder nebst dem Wichtigsten aus der Gesanglehre für österreichische Volks- und Bürgerschulen.

1. Heft 7.—9. Aufl. 1882. geh. 20 Pf. = [illegible] kr.
2. Heft. 10.—12. Aufl. 1882. geh. [illegible] Pf. = [illegible] kr.
3. Heft. 4.—9. Aufl. 1882 geh. 30 Pf. = [illegible]
4. Heft. 5 Aufl. 1382. geh. 30 Pf. = 15 kr.

— Kleiner Liederstrauß. Ein- und zweistimmige Lieder nebst dem Wichtigsten aus der Gesanglehre für ein- und dreiclassige Volksschulen. 1881. geh. 40 Pf. = 20 kr.

— Liederstrauß. Ein- und [illegible] Lieder nebst dem Wichtigsten aus der Gesanglehre für dreiclassige [illegible] 1882 geh. 50 Pf. = 25 kr.

Vogl Anton. Liederbuch für [illegible] reichische Gymnasien, [illegible] und verwandte Lehranstalten. [illegible] Aufl. 1881. geh. 1 M. = 50 kr.

— Liederbuch für [illegible] Volks- und Bürgerschulen. 1881.

1. Heft (1. und 2. Schulj.) [illegible]
2. Heft (3. und 4. Schulj.) [illegible]
3. Heft. (5. und 6. Schulj.) [illegible]
4. Heft. (7. und 8. Schulj.) [illegible]

Weinwurm Rud., k. k. Professor, Elementar-Gesangbuch für [illegible] Schulen. 4. Aufl. 1882. geh. 50 Pf. = 25 kr.

Turnen

Gundriss einer Theorie des Turnens

von **Jaro Pawel.** Der Einheit der deutschen Turnsprache wegen durchgesehen von **Karl Wassmannsdorff.** Erster Band (Der Freiübungen erster Theil). Mit 2 grossen Tabellen. 1884. 16 Bog. geh. 4 M. = 2 fl.

Inhalt des ersten Bandes:

Einleitung. **Vorbereitender Theil, Wesen und Plan einer wissenschaftlichen Behandlung des Turnens.** A. Allgemeine Ausblicke. B. Besondere Behandlung. Lehre von den einfachen Übungen. a) Eintheilungsganzes. b) Eintheilungsgrund und Eintheilung des Eintheilungsganzen. c) Eintheilungsglieder. Lehre von den zusammengesetzten Übungen (Verbindungen). a) Gleichzeitige Verbindungen. b) Ungleichzeitige Verbindungen. c) Zusammengesetzte Verbindungen. System und dessen Formen. Der Freiübungen erster Theil, I. Die Freiübungen, bei welchen nur ganz bestimmte Glieder thätig sind: A. Kopfübungen. B. Armübungen. Bei Herabhangen der Arme am Rumpfe. Armübungen als Stemmübungen. C Rumpfübungen. D. Beinübungen. Im Zustande des Nichtaufstehens. Im Zustande des Aufstehens. — II. Die Freiübungen, bei welchen der ganze Leib thätig ist: Drehen, Hüpfen. Verbindungen der Übungsglieder. — Übersichtliche Darstellung aller Freiübungsarten (Tafel I). Übersichtliche Darstellung aller Verbindungen (Tafel II).

Inhalt der anderen Bände:

Band II umfasst: **Der Freiübungen** zweiten Theil u. zw.: Die Freiübungen von Ort und die Liegestützübungen. Die Ordnungsübungen: Erscheinungsformen und Übungen der Reihe, des Reihenkörpers und des Reihenkörpergefüges — **Band III. Der Übungen an Geräthen** erster Theil u. zw.: Übungen am Schwebebaum und am Schrägbrett. Weitspringen, Hochspringen, Tiefspringen, Brettspringen und Stabspringen. Übungen am Bock, am Pferd und am Tisch. — **Band IV. Der Übungen an Geräthen** zweiten Theil u. zw.: Übungen am Barren am Reck, am Schaukelreck, an den Ringen, am Rundlauf, an den Leitern, an den Stangen am Tau. **Die Übungen mit Geräthen.**

Das vorliegende Werk hat die Aufgabe ein in sich einheitliches System aller auf dem Turnboden möglichen Übungserscheinungen festzustellen. Der Verfasser legt im vorbereitenden Theile Wesen und Plan einer solchen Behandlung des Turnens dar und fasst in der Folge die einzelnen Übungen nach dem Geräth als Eintheilungsgrund und nach ihren eigenartigen Erscheinungen in Classen, Ordnungen Gattungen, Arten, Abarten und Spielarten zusammen. Wichtig ist die Lehre von den zusammengesetzten Übungen in welche, die Gesetze und Regeln dargethan werden, nach welchen die Einzelübungen zu Verbindungen zusammengesetzt werden können. So bildet überall eine möglichst erschöpfende nach logischen, einem wissenschaftlichen Systeme entsprechenden Normen geordnete Darstellung aller auf dem Turnplatze möglichen Übungen und ihrer Verbindungen Wesen und Zweck des Werkes.

Turnschule.

Anleitung zur Ertheilung des Turn-Unterrichts an Volks- und Bürgerschulen von **Franz Kaiser.** 3. Auflage. Mit 58 Abbildungen. 1880. 10 Bog. geh. 2 M. = 1 fl.

. . Das kürzlich in Wien erschienene Turnbuch des Turnlehrers Franz Kaiser muss daher umsomehr der Beachtung empfohlen werden, als es trotz seiner bescheidenen Größe einen reichlichen Schatz von wohlgeordnetem Übungsstoff enthält und in erklärender Richtung das Möglichste bietet.

Schon der Name des durch seine jahrelange unermüdliche Thätigkeit als Turnlehrer, Oberturnwart etc. nicht nur in Wien, sondern auch in allen Turnstätten Österreichs allgemein bekannten und geachteten Verfassers bürgt für die Gediegenheit des Inhaltes.

Die Deutlichkeit der, oft bis ins rein wissenschaftliche Gebiet hinübergreifenden Erläuterungen, die Richtigkeit der Turnsprache — leider in den meisten Schriften ähnlicher Art nicht immer zu finden — die an gehörigem Orte angebrachten, oft nur nebensächlich scheinenden und doch nur einer jahrelang scharf beobachtenden Praxis entsprungenen Andeutungen und Angaben von Handgriffen werden jedem jüngeren, der turnenden Schuljugend vorstehenden Turnlehrer eine Quelle der Belehrung bieten und ihn gleichzeitig vor der Gefahr schützen, sich bei abhanden gekommener Erinnerung an passenden Übungsstoff in Gebiete zu verirren, in welche die Jugend, mit Rücksicht auf ihr jederzeitiges körperliches Wohlbefinden gar nicht eingeführt werden soll . .

Es ist hier nicht unsere Absicht, dieses Werkchen durch Vorhergesagtes laut anpreisen zu wollen und zwar umsoweniger, als leicht die Annahme platzgreifen könnte, vorgeführtes Urtheil sei bei der durch Jahre hindurch in uns festgewurzelten Überzeugung von der Tüchtigkeit und gründlichen Fachbildung des Verfassers beeinflusst. Auch kann dieses Buch unserer Anempfehlung füglich entbehren, da mit Sicherheit anzunehmen ist, dass es sich binnen kurzem jedem, der es zur Hand nimmt, bestens selbst empfehlen wird; nur dem Wunsche möge hier Raum gegeben sein, dass an die Stelle der schwankenden Basis, auf welcher der Turnunterricht an den Schulen heute noch fußt, das Kaiser'sche Turnbuch als feste Grundlage treten möge.

Freie pädag. Blätter.

Ausgeführte Lehrpläne für das Turnen

der Knaben und Mädchen an Volks- und Bürgerschulen Österreichs. Herausgegeben von **Wilh. Buley,** Turnlehrer der k. k. Lehrer- und Lehrerinnen-Bildungsanstalt in Linz. 2. Aufl. Mit 109 Fig. 1880. 7 Bog. geh. M. 1.20 = 60 kr.

Liederreigen für das Schulturnen.

Von **Wilh. Buley,** Turnlehrer, und Dir. **Franz Pammer.** Mit 179 Fig. 1877. 12 Bog. geh. M. 2.40 = fl. 1.20.

Erst kürzlich ist eine Zusammenstellung einer Anzahl von Liederreigen vom k. k. Turnlehrer Wilh. Buley in Linz erschienen, welche als eine sehr wertvolle Bereicherung des turnerischen Übungsstoffes namentlich für das Mädchenturnen zu bezeichnen ist und kann dieses Buch allen Fachmännern und Lehrern, welche Turnunterricht ertheilen, angelegentlichst empfohlen werden.

Turnbericht der westl. Gruppe des 15. Turnkreises.

Wurzelnd in der Schule und genährt aus dem Borne reicher Erfahrung reifte die vorliegende Reigensammlung von Buley unter der treuen Mitarbeiterschaft eines bewährten Schulmannes zu einer Frucht, die es verdient, besonders den Mädchenturnlehrern aufs wärmste empfohlen zu werden. Da die „Liederreigen" aber nicht bloß Reigen, sondern auch 48 meist bekannte und hübsche Lieder mit Text und Noten (5 im ein-, 41 im zwei- und 2 im dreistimmigen Satz; 15 im $^2/_4$, 11 im $^4/_4$, 17 im $^3/_4$, 2 im $^6/_8$ und 3 im $^3/_8$ Takt) enthalten, so dürften dieselben auch jenen Gesanglehrern willkommen sein, die es einsehen gelernt haben, dass der Gesang eine seine Zwecke trefflich fördernde Nutzanwendung in der Turnhalle findet.

Neue Jahrbücher für die Turnkunst.

Anleitung zur Ertheilung des Schwimm-Unterrichts.

Mit besonderer Rücksicht auf den theoretischen Vorunterricht, zunächst für Lehrer, sowie für Lehrer- und Lehrerinnenbildungs-Anstalten verfasst von **A. Graf von Buonaccorsi di Pistoja.** Mit 31 Holzschnitten. 1880. 8 Bog. geh. M. 2.40 = fl. 1.20.

Theorie der Fechtkunst.

Nebst einer Anleitung zum Hiebfechten und zum praktischen Unterricht. Von **C Albanesi.** Mit 12 Illustrationen. 13 Bog. geh. M. 2 40 = fl 1.20.

Die Einrichtung der Turnplätze

für Stadt- und Landschulen von Turnlehrer **Rob. Keller.** Mit 64 Geräthzeichnungen. 1879. geh. M. 1.60 = 80 kr.

Das Heft ist wegen seiner vorzüglichen Brauchbarkeit Lehrern wie Schulleitern, Behörden und insbesondere auch den Bauämtern zu empfehlen; die Literatur unserer Turnplatzeinrichtungen ist dadurch um ein zuverlässiges Werkchen reicher geworden.

Dir. G. H. Weber in M[illegible]

Unser genügend bekannter turneifriger Freund Rob. Keller legt uns hier ein fleißiges Werkchen vor, und da es durch die stets willigen unterstützenden Hände unseres Altmeisters J. C. Lion gegangen ist, so wird es eine willkommene Bereicherung im Fache der Turngeräthkunde sein.

H. Kluge, B[illegible]

Friedrich Ludwig Jahn.

Sein Leben und Wirken nebst einer Blütenlese aus seinen Werken. Von **Wilhelm C. Schramm.** 1878. geh. 60 Pf. = 30 kr.

Das Büchlein hat sich die nicht leichte Aufgabe gestellt, von dem berühmten Turnvater Jahn anlässlich seiner 100-jähr. Geburtstagsfeier im engsten Rahmen und gemeinfasslicher Darstellung ein Lebensbild zu geben. Dennoch ist diese Aufgabe mit vorzüglichem Geschick gelöst worden. Vor den Augen des Lehrers entwickelt sich ein starker Geist und Charakter, der immer wächst mit seinen höheren Zwecken und für eine Idee sein Leben rückhaltlos einsetzt und dadurch der Wohlthäter seiner Nation wird. Die Sprache des Werkchens ist einfach und edel. Das ganze Lebensbild hat einen warmen, lebensvollen Ton und eine plastische Gestalt erhalten. Ein besonderer Vorzug gebührt dem Büchlein aber noch insofern, als demselben eine Blütenlese, das Wichtigste aus Jahns Schriften, beigegeben ist, in markigen Worten tief zu beherzigende Gedanken enthaltend. — So wünschen wir denn dem Büchlein die weiteste Verbreitung im engeren und weiteren Vaterlande. Nicht bloß der Turner und [illegible], jeder gebildete Deutsche sollte Jahns Schriften kennen lernen. Schriften, wie diese, bilden für das Volk einen wirklichen Schatz und verbreiten dauernden Segen.

Berliner pädagog. Z[illegible]

Verlag von A. Pichler's Witwe & Sohn
Buchhandlung für pädagogische Literatur und Lehrmittel-Anstalt
Wien, V. Margaretenplatz 2.

Portraits berühmter Pädagogen.

Format 32—45 cm., Bildfläche 20—24 cm.

Comenius. Diesterweg.
Pestalozzi. Fröbel.

Jedes Bild auf starkem Velinpapier 50 Pf = 25 kr.; alle 4 Portraits incl. Emballage und Porto 3 M.= fl. 1.50.

Eine passende Zierde für jedes Schul, Conferenz- oder Bibliothekszimmer, sowie für die Studierstube jedes Lehrers.

A. Chr. Jessen's

Volks- und Jugend-Bibliothek.

Preis pro Bändchen eleg. geb. 35 kr. = M. —.70.

1. **Hebel's Schatzkästlein.** In einem Auszuge herausg. von A. Chr. Jessen.
2. **Um die Erde.** Geschichte der Novara. Von Julius Reuper.
3. **Rübezahl.** Märlein für Klein und Groß, von Ludwig Bowitsch.
4. **J. G. Seume.** Lebensbild eines deutschen Mannes. Von J. Jelem.
5. **Bärwelf.** Die älteste deutsche Heldensage. Von Dr. F. L. Kobanyi.
6. **Vom Donaustrande.** Märlein u. Sagen, von Ludwig Bowitsch.
7. **Zur Geschichte der Culturpflanzen.** Von J. Lutzmayer.
8. **Reisen und Entdeckungen.** Von Dr. F. L Kobanyi.
9. **Deutschlands und Österreichs Reptilien** v. Dr. Friedr. K. Knauer.
10. **Deutschlands u. Österreichs Amphibien.** Von Dr. Fr. K. Knauer.
11. **Wolfgang Amadeus Mozart.** Von Karl Raimund Kristinus.
12. **Mosaik.** Sagen und Erzählungen, von Tony Pauly.
13. **Salzburger Sagen.** Von M. Laber.
14. **Hannibal's Triumph.** Nach Polybius und Livius von Paul Pape.
15. **Landschafts- und Sittenbilder.** Von Rob. Niedergesäss. I. Abth.
16. **Sagen aus Tirol.** Für die Jugend erzählt, von Math. Gleirscher.
17. **Friedel, der Maler.** Eine Erzählung f. d. reifere Jugend, von M. Glock.
18. **Der Bienenvater.** Von M. Konnerth.
19. **Landschafts- und Sittenbilder.** Von Rob. Niedergesäss. II. Abth.
20. **Landschafts und Sittenbilder.** Von Rob. Niederg. III. Abth.
21. **Wanderungen durch Böhmen.** Von Robert Manzer.
22. **Die Irrfahrten des Odysseus.** Von Eduard Jordan.
23. **Bilder aus dem Thierleben.** Von Dr. C. Rothe.
24. **Mathias Corvinus,** König von Ungarn. Hist. Skizze f. d. Jugend, v. E. Igaz.
25. **Wanderungen durch Kärnten.** Von Franz Frisch.
26. **Wanderungen durch Nieder-Österreich.** Von J. Jelem.
27. **Hannibal's Ende.** Nach Polybius und Livius. Von Paul Pape.
28. **Die fremdl. Amphibien u. Reptilien.** Von Dr. Friedr. K. Knauer.
29. **Wanderungen durch Mähren.** Von Gustav Mikusch.
30. **Aus der Jugendzeit.** Von Robert Niedergesäss.
31. **Kaiser Josef II.** Von Fr. Frisch.
32. **Wanderungen durch Steiermark.** Von J. Krainz.
33. **Lehr- und Wanderjahre.** Von Rob. Niedergesäss.
34. **Wittich.** Ein Theil der Dietrichssage. Bearbeitet v. Heinr. Deinhardt.
35. **Sagen aus Steiermark.** Von J. Krainz.
36. **Martin Gotthelf.** Eine Erzählung für die reifere Jugend. Von M. Glock.
37. **Feldmarschall Radetzky.** Von M. Leo.
38. **Kometen und Feuermeteore.** Von Prof. Dr. Eugen Netoliczka
39. **Fortunat und seine Söhne.** Deutsches Volksbuch. Wiedererzählt von Mich. Binstorfer.
40. **Denkwürdige Männer aus Steiermark.** Von Joh. Krainz.
41. **Unser Holz.** Von Leop. Schmerz.
42. **Wanderungen durch Salzburg.** Von Michael Laber.
43. **Die bauende Thierwelt.** I. Abth.: Säugethiere und Vögel. Von Dr. Friedr. K. Knauer.
44. **Lange Reue. — Der stumme Knecht.** Zwei Erzählungen von Fr. Frisch.
45. **Schlesische Sagen.** Von Julius Reuper.
46. **Die schönsten Sagen des griechischen Alterthums.** Von Hermann Mehl.
47. **Josef Speckbacher.** Von Mathias Gleirscher.
48. **Von Schweden nach Japan.** Die Nordpolfahrten Adolf Erich von Nordenskjölds. Von Eduard Loll.
49. **Aus dem Künstlerleben.** Züge aus dem Leben berühmter Musiker. Von H. Thalheim.
50. **Der Lehrer von Apfelheim.** Eine Erzählung zur Belehrung für die Jugend, von Ludwig Pauer.
51. **Unglück versöhnt.** Eine Erzählung von F. Frisch.
52. **Wanderungen durch Krain.** Von J. Sima.
53. **Franz Grillparzer.** Von R. Hanke.
54. **Vulcane u. Erdbeben.** Von E. Netoliczka.
55. **Die Höhlen des Radhost.** Eine Sage von J. Biller.

K. k. Hofbuchdruckerei Karl Prochaska in Teschen.